

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

SARJA - SER. C OSA - TOM. 267

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

OPETTAJAN MONIKULTTUURINEN TYÖ

English Abstract

Outi Soilamo

TURUN YLIOPISTO
Turku 2008

TURUN YLIOPISTO
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

Tutkimuksen ohjaajat:

Professori Arja Virta
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

Professori Erkki Olkinuora
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Tutkimuksen esitarkastajat:

Dosentti Mirja-Tytti Talib
Helsingin yliopisto
Käyttätymistieteellinen tiedekunta
Soveltavan kasvatustieteen laitos

Professori Rauni Räsänen
Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Vastaväittäjä:

Dosentti Mirja-Tytti Talib
Helsingin yliopisto
Käyttätymistieteellinen tiedekunta
Soveltavan kasvatustieteen laitos

ISBN 978-951-29-3519-2 (PRINT)
ISBN 978-951-29-3520-8 (PDF)
ISSN 0082-6995
Painosalama Oy – Turku 2008

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä työstään monikulttuurisen oppilasryhmän opettajana. Opettajien monikulttuuriseen työhön liittyvien kokemusten ja niistä syntyneiden käsitysten perusteella tarkastellaan erityisesti opettajan monikulttuurista kompetenssia, joka tässä tutkimuksessa nähdään keskeisenä osana opettajan monikulttuurista opettajuutta. Opettajan monikulttuuriseen kompetenssiin sisältyvät opettajan kulttuuriset tiedot, pedagogiset taidot sekä monikulttuurisuuteen liittyvät kokemukset ja asenteet. Monikulttuurisen kompetenssin pohjalta opettaja toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta. Perustan opettajan toiminnalle antavat lait ja asetukset, opetussuunnitelmat, maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta päättävien tahojen antamat määräykset, käytettävissä olevat resurssit sekä ympäröivän yhteiskunnan muutoin asettamat vaatimukset ja odotukset.

Tutkimus toteutettiin Turussa. Tutkimusjoukko koostui niistä perusopetuksen luokanopettajista, joilla oli luokassaan maahanmuuttajataustaisia ja valtaväestöön kuuluvia oppilaita. Teoriaosuuden keskeisinä tarkastelun kohteina ovat monikulttuurinen ja moniarvoinen koulu sekä monikulttuurinen opettajuus. Perusajatuksena on, että monikulttuurinen ja moniarvoinen koulu muodostavat sen toimintakehyksen, jossa opettaja toteuttaa monikulttuurista opettajan työtään. Tutkimusstrategia perustuu menetelmätriangulaatioon. Tutkimuksen kvantitatiivinen osuus toteutettiin survey-tutkimukselle tyypillistä kyselylomaketta käyttäen. Kyselyyn vastasi 71 opettajaa. Kvalitatiivinen osuus toteutettiin fenomenologiseen filosofiaan liittyvään teemahaastattelun avulla. Kyselyyn osallistuneista opettajista haastatteluun valikoitui 12 opettajaa.

Tulosten perusteella tutkimukseen osallistuneet opettajat viihtyivät työssään varsin hyvin huolimatta siitä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat aiheuttivat opettajalle runsaasti lisätyötä. Opettajat kokivat työnsä monikulttuurisen oppilasryhmän opettajana rasittavaksi, mutta kuitenkin haastavaksi. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat tuoneet monia muutoksia opettajan työhön. Opettajat pitivät monikulttuurisuuteen liittyviä valmiuksiaan työn vaativuuteen nähden riittämättöminä. Opettajat eivät olleet saaneet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen liittyvää koulutusta. He olivat kuitenkin valmiita lisäkouluttautumaan. Opettajien maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvät aiemmat asenteet olivat vahvistuneet. Opetuskokemukset vahvistivat aiempia joko positiivisia tai negatiivisia asenteita. Keskeisemmät monikulttuurisuuteen liittyvät ongelmat opettajan työssä aiheutuivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden puutteellisesta suomen kielen taidosta. Tämä liittyi sekä opettamiseen että oppimiseen ja yhteydenpitoon oppilaiden vanhempien kanssa. Opettajat kertoivat huomioivansa erilaisia kulttuurisia näkökulmia opetuksessaan varsin vähän. He uskoivat kuitenkin voivansa edistää kulttuuriselta taustaltaan erilaisten oppilaiden integroitumisprosessia. Samalla he kokivat heikoiksi omat mahdollisuutensa oppilaiden kulttuurisen identiteetin vahvistamiseen. Opettajan monikulttuurisen kompetenssin tarkastelussa haastatellut opettajat jakautuivat antamiensa vastausten perusteella kolmeen ryhmään: assimiloivaan, epävarmaan ja integroivaan monikulttuuriseen opettajatyypin. Tämä tutkimus antoi vahvan viitteen siitä, että opettajat tulkitsivat monikulttuurisuuskasvatuksen varsin ahtaasti. Useimmiten he pitivät riittävänä monikulttuurisuuskasvatuksena niitä koulun toimia, jotka kohdistettiin vain maahanmuuttajaoppilaisiin. Tällaisia olivat esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetus, oman kielen ja uskonnon opetus. Kokonaisvaltainen, kaikki oppiaineet läpäisevä ja kaikkia oppilaita koskeva, kaikessa koulun toiminnassa näkyvä monikulttuurisuuskasvatus jää suurelta osin toteutumatta.

Avainsanat: opettaja, maahanmuuttajaoppilas, monikulttuurisuus, monikulttuurisuuskasvatus, monikulttuurinen koulu, monikulttuurinen opettajuus, monikulttuurinen kompetenssi

UNIVERSITY OF TURKU
Faculty of Education

Outi Soilamo
Teacher's multicultural work

Dissertation
Faculty of Education
February 2008

ENGLISH ABSTRACT

The purpose of the present study is to explore teachers' conceptions of their work as teachers of multicultural students. Teachers' experiences of multicultural work and conceptions derived from them are part of the teacher's multicultural competence which is seen as a key component of the teacher's multicultural teachership. The teacher's multicultural competence consists of the teacher's cultural knowledge, pedagogical skills and experiences and attitudes related to multiculturalism. The teacher's multicultural competence constitutes the basis on which the teacher implements multicultural education. The foundation for the teacher's work is laid by laws and decrees, curricula, regulations issued by authorities in charge of the education of immigrant students, resources available and other demands and expectations set by the ambient society.

The study was conducted in the city of Turku, Finland. The sample consisted of class teachers who taught both immigrant and majority students. Main objects of study in the theoretical part are the multicultural and pluralistic school and the multicultural teachership. The basic assumption is that the multicultural and pluralistic school forms the frame of activity in which the teacher implements multicultural teaching. The research strategy is based on methodological triangulation. The quantitative part of the study was carried out using a questionnaire typical of survey methods. The questionnaire was returned by 71 teachers. The qualitative part was conducted using theme-based interviews typical of phenomenological philosophical research. Of the total of teachers who returned the questionnaire, twelve (12) teachers were selected for interviews.

According to the results, the participating teachers enjoyed their work regardless of the ample extra work caused by the students with immigrant backgrounds. The teachers experienced their work as teachers of multicultural student groups as strenuous, yet challenging. Students with immigrant backgrounds had caused many changes in the teacher's work. The teachers regarded their multicultural skills as inadequate in relation to the demands of the work. They had not received education related to teaching students with immigrant backgrounds, but they were ready for in-service education. The teachers' previous attitudes concerning immigrant students had been enforced. Teaching experiences strengthened the earlier, both positive and negative, attitudes. The central problems related to multiculturalism in the teacher's work were caused by the deficient Finnish skills of the students with immigrant background. This was apparent in both teaching and learning as well as in contacts with parents. The teachers reported on relatively few inclusions of multicultural angles in their teaching. However, they believed that they could aid students with different cultural backgrounds in their integration process. At the same time they felt that their own chances to enhance the students' cultural identities were slim. On the basis of the interviews conducted in connection with the teacher's multicultural competence, the teachers were divided into three groups: assimilative, indeterminate and integrating multicultural teachers. The present study provides a strong indication that teachers tend to interpret multiculturalism in narrow terms. School activities, such as Finnish as a second language, first language and religious instruction, which were targeted exclusively at immigrant students were in most cases considered adequate. A holistic, cross-disciplinary, all-inclusive multicultural education that would permeate all school activities remains largely unimplemented.

Keywords: teacher, immigrant student, multiculturalism, multicultural education, multicultural school, multicultural teachership, multicultural competence

ALKUSANAT

Kun vuonna 1976 valmistuin peruskoulun luokanopettajaksi, en osannut kuvitella, että työni johtaisi joskus väitöskirjan tekemiseen. Pari vuosikymmentä opettajana toimittuani alkoi itsestäni tuntua, että olisi aika uudistua. Päästyäni Turun yliopistoon 1990-luvun puolivälissä täydentämään opintojani kasvatustieteiden maisteriksi tuntui opiskelu vuosien jälkeen virkistävältä vastapainolta työlle. Opiskelu vei mukanaan. Olemme aviomieheni Arton kanssa opiskelleet opettajiksi samaan aikaan ja maisterin tutkinnonkin suoritimme yhdessä. Ehkä minä olisin jättänyt opiskeluni siihen, ellei Arto olisi kannustanut minua kanssaan jatko-opintoihin. Monikulttuurisuuteen liittyvä tutkimusaihe oli molempien mielenkiinnon kohteena. Monikulttuurisuus ja tutkimustyöhön liittyvät muut asiat ovat olleet lukemattomia kertoja yhteisten keskustelujemme aiheita jopa saunan lauteilla. Olemme tarponeet tätä tutkijan polkua rinnakkain, joskin Arto loppusuoralla ohitti minut ja sai oman väitöskirjansa valmiiksi hieman minua aiemmin. Tutkimuksen tekeminen oman opettajan työni ohessa on ollut minulle monivaiheinen prosessi. Jatko-opiskeluun ryhtyessäni en tiennyt enkä ymmärtänyt, mitä edessäni olisi. Hyvä niin, koska työ olisi ehkä jäänyt tekemättä. Prosessi on edennyt hitaasti ja on tuntunut toisinaan uuvuttavalta, turhauttavalta, jopa epätoivoiselta. Toisaalta työ on tarjonnut innostavia ja palkitsevia hetkiä. Väitöskirjatyön parissa vietetyt vuodet ovat merkinneet minulle ennen kaikkea oppimisen, ammatillisen kasvun sekä ihmisenä kehittymisen aikaa. Kaukaiselta tuntunut tavoite on nyt saavutettu.

Haluan osoittaa nöyrän kiitoksen saamastani tuesta, kannustuksesta ja palautteesta kaikille teille, joiden avulla väitöskirjatyöni on toteutunut. Erityiskiitokseni haluan esittää ohjaajalleni professori Arja Virralle hänen kannustavasta, asiantuntevasta ja kärsivällisestä ohjauksestaan. Kiitän myös toista ohjaajaani professori Erkki Olkinuoraa hänen erinomaisista huomioistaan ja neuvoistaan. Kiitokseni esitän myös väitöskirjatutkimukseni esitarkastajille dosentti Mirja-Tytti Talibille sekä professori Rauni Räsäselle, joiden asiantuntevien ja rakentavien kommenttien avulla sain viimeisteltyä työni loppuun.

Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekuntaa haluan kiittää saamastani apurahasta, joka mahdollisti lyhyen virkavapauden pitämisen omasta opettajan työstäni ja mahdollisti kokopäiväisen paneutumisen tutkimustyöhön. Kiitokset tilastotieteen neuvoista statistikko Eero Laakkoselle ja väitöskirjan julkaisemiseen liittyvistä käytännön toimista jatkokoulutussihteeri Outi Marttilalle. Englannin kielen abstraktin kääntämisestä suuri kiitos lehtori Heini-Marja Järviselle. Jatko-opintoryhmäläisiä kiitän monista mukavista tapaamisista ja avartavista näkemyksistä. Haluan myös kiittää kaikkia niitä opettajia, jotka osallistuivat tutkimukseeni vastaamalla kyselylomakkeeseen. Erityinen kiitos kuuluu niille opettajille, jotka osallistuivat haastatteluun. Näiden vuosien aikana omat oppilaani sekä antoisa, monipuolinen ja haastava työ heidän parissaan ovat pitäneet minut tiukasti maan pinnalla estäen kenties leijailua tieteen sfääreissä.

Kiitos kuuluu myös ystäväilleni, jotka ovat tarjonneet mukavia hengähdystaukoja tutkimustyön ohessa. Näiden vuosien aikana olen oppinut arvostamaan yhteisiä hetkiä enemmän kuin koskaan. Kiitoksen ansaitsee myös äitini, joka ymmärtäen ja arvostaen on suhtautunut työhöni. Hän olisi varmasti tarvinnut aikaani ja apuani enemmän kuin olen hä-

nelle ehtinyt antaa. Kiitokset myös läheisilleni Reetalle, Karrille, Samulille ja Antille ymmärryksestä äidin / anopin / mummin touhuja kohtaan.

Kaikkein suurin kiitollisuuteni kohdistuu rakkaaseen aviopuolisooni Artoon. Olen kokenut sen äärettömänä rikkautena, että lähelläni on ihminen, jonka puoleen olen voinut tässäkin asiassa kääntyä. Hänen oma esimerkkinsä, kannustuksensa, kullan arvoiset neuvonsa, asiantuntemuksensa, kritiikkinsä, patistamisensa ja vankkumaton uskonsa minun kykyihini, jotka itsestäni tuntuivat olevan usein kadoksissa, tekivät tästä unelmasta totta. Kiitos!

Turussa helmikuussa 2008

Outi Soilamo

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	11
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat.....	11
1.2	Tutkimusintressi.....	12
1.3	Tutkimuksen tarkoitus	12
1.4	Tutkimuksen rakenne.....	13
2	MONIKULTTUURISUUDEN LÄHTÖKOHTIA	16
2.1	Maahanmuuttajan status.....	16
2.2	Kulttuurin moninaisuus.....	16
2.3	Kieli osana kulttuuria.....	18
2.4	Etnisyys kulttuurin määritteenä	19
2.5	Monikulttuurisuus yhteiskunnassa.....	19
2.6	Integraatiopolitiikka Suomessa.....	22
2.7	Monikulttuurisuus Turun opetustoimessa.....	26
3	OPETTAJA JA MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN INTEGROITUMINEN ..	27
3.1	Sosialisaatio ja kasvatusta monikulttuurisessa kontekstissa	27
3.2	Opettaja ja maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisprosessi	28
3.2.1	Opettaja oppilaan kulttuurisen identiteetin tukijana.....	29
3.2.2	Opettaja ja maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatio	31
3.2.3	Akkulturaatioasenteet.....	32
3.2.4	Lapsen integroitumista horjuttavia tekijöitä.....	34
4	MONIKULTTUURINEN JA MONIARVOINEN KOULU	36
4.1	Monikulttuurisuuden toteutuminen suomalaisessa koulussa	36
4.1.1	Monikulttuurinen koulu	36
4.1.2	Monikulttuurisuus opetussuunnitelmassa	38
4.1.3	Maahanmuuttajaoppilaalle tarkoitetut tukitoimet	39
4.1.4	Koulukulttuurin muutos	42
4.2	Monikulttuurinen kasvatusta ja opetus	43
4.2.1	Monikulttuurisuuskasvatuksen taustaa.....	43
4.2.2	Monikulttuurisuuskasvatuksesta globaalikasvatukseen	44
4.2.3	Monikulttuurisuuskasvatuksen lähestymistapoja ja tavoitteita	45
4.2.4	Kriittinen monikulttuurinen kasvatusta.....	48
4.2.5	Integraation toteutuminen koulussa	50
4.2.6	Arvokasvatusta monikulttuurisessa kontekstissa	52
5	MONIKULTTUURINEN OPETTAJUUS	55
5.1	Opettajan professio ja opettajuus	55
5.1.1	Opettajan professio	55
5.1.2	Opettajuus	56
5.1.3	Opettajan ammatillinen etiikka monikulttuurisessa kontekstissa.....	60
5.2	Opettaja monikulttuurisessa koulussa.....	63
5.2.1	Opettaja kulttuurisokista kriittiseen kulttuurien kohtaamiseen.....	64
5.2.2	Opettajan toteutuva ammattitaito	68

5.2.3	Opettajan monikulttuurinen kompetenssi	71
5.2.4	Opettaja monikulttuurisena kasvattajana	74
5.3	Monikulttuurisuuden opettajan työhön tuomia muutoksia	79
5.4	Yhteenveto tutkimuksen lähtökohdista	82
6	TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN	85
6.1	Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat	85
6.2	Tutkimusstrategia.....	86
6.2.1	Triangulaatio	87
6.2.2	Tutkimuksen kvantitatiivinen lähestymistapa.....	87
6.2.3	Tutkimuksen kvalitatiivinen lähestymistapa.....	89
6.3	Tutkimuksen toteutus ja tutkimusjoukko	94
7	TUTKIMUSTULOKSET	98
7.1	Opettajien käsityksiä työstään monikulttuuristen oppilaiden opettajana	98
7.2	Opettajien monikulttuuriset tiedolliset ja taidolliset valmiudet	99
7.2.1	Opettajien kulttuuriset tiedot.....	99
7.2.2	Opettajien käsityksiä monikulttuurisista valmiuksistaan	102
7.2.3	Yhteenveto opettajien monikulttuurisista valmiuksista	106
7.3	Opettajien monikulttuurisuuteen liittyvät kokemukset	107
7.3.1	Opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta	107
7.3.2	Monikulttuurisen työn haastavuus	111
7.3.3	Yhteenveto opettajien monikulttuurisuuteen liittyvistä kokemuksista	115
7.4	Opettajien monikulttuurisuuteen liittyviä asenteita	116
7.4.1	Opettajien asenteista	116
7.4.2	Opettajien työmotivaatiosta	122
7.4.3	Yhteenveto opettajien monikulttuurisuuteen liittyvistä asenteista	124
7.5	Opettaja maahanmuuttajaoppilaan integroitumisen tukijana	125
7.5.1	Opettajien integraatiopyrkimyksiä	125
7.5.2	Opettajien käsityksiä monikulttuurisuuskasvatuksesta	127
7.5.3	Yhteenveto opettajien monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvistä käsityksistä	129
7.6	Monikulttuurisuus ja opettajan ammatillinen kasvu	131
7.6.1	Opettajien työssään kokemat positiiviset muutokset	131
7.6.2	Ammatilliseen kasvuun liittyviä tekijöitä	133
7.6.3	Yhteenveto opettajien ammatillisesta kasvusta.....	135
7.7	Opettajien monikulttuurisessa koulussa kohtaamia ongelmia	136
7.7.1	Opettajien käsityksiä ongelmien syistä	136
7.7.2	Opettajien kokemia ongelmatilanteita.....	138
7.7.3	Yhteenveto opettajien monikulttuurisessa koulussa kohtaamista ongelmista	143
7.8	Maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen liittyviä ajatuksia	145
7.9	Opettajien käsityksiä maahanmuuttajaoppilaiden oppimistavoitteista ja arvioinnista.....	150

7.10	Opettajat monikulttuurisina kasvattajina	153
7.10.1	Maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä luokassa opettajien ryhmittelyn perustana.....	153
7.10.2	Opettaja monikulttuurisen oppilasryhmän kasvattajana	155
8	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	162
8.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	162
8.2	Tutkimustulosten yhteenveto	165
8.3	Pohdinta	174
LÄHTEET		186
LIITTEET		204
LIITE 1. Suomessa asuvat ulkomaalaiset vuosina 2000 ja 2005		204
LIITE 2. Kyselylomake.....		205
LIITE 3. Teemahaastattelurunko.....		209
LIITE 4. Haastatteluaineiston teemat ja luokitukset		210

KUVIOT

Kuvio 1.	Tutkimuksen rakenne	15
Kuvio 2.	Akkulturaation vaihtoehdot	32
Kuvio 3.	Monikulttuurisen kasvatuksen lähestymistapoja	47
Kuvio 4.	Interkulttuurisuuskasvatus kokonaisvaltaisena muutoksena	52
Kuvio 5.	Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhde	55
Kuvio 6.	Opettajuuden osatekijät	58
Kuvio 7.	Kohtaamiset opettajan työssä.....	59
Kuvio 8.	Kulttuurien kohtaamisen tasot	67
Kuvio 9.	Opettajan toteutuva ammattitaito.....	70
Kuvio 10.	Opettajan monikulttuurinen kompetenssi	72
Kuvio 11.	Kulttuurien välinen kompetenssi.....	73
Kuvio 12.	Opettajan monikulttuuriseen työhön liittyvät tekijät.....	84
Kuvio 13.	Opettajan monikulttuurinen kompetenssi tässä tutkimuksessa	85
Kuvio 14.	Maahanmuuttajaoppilaiden opettajien profiilit.....	155

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	Patrikaisen (1997, 1999) opettajuustyyppien ja Miettisen (1998; 2001) monikulttuurisuuskasvattajatyypin vertailua.....	78
TAULUKKO 2.	Kyselylomakkeella esitettyjen kysymysten liittyminen tutkimusongelmiin	89
TAULUKKO 3.	Tutkimusongelmien, teemojen ja luokituksen keskinäinen suhde	94
TAULUKKO 4.	Tutkimukseen osallistuneiden opettajien sukupuoli ja koulutus.....	95

TAULUKKO 5.	Tutkimukseen osallistuneiden opettajien työssäolovuodet	96
TAULUKKO 6.	Tutkimukseen osallistuneiden opettajien jakautuminen luokka-asteittain ...	96
TAULUKKO 7.	Maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä luokassa	97
TAULUKKO 8.	Opettajien käsityksiä työstään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajana	98
TAULUKKO 9.	Opettajien monikulttuurinen koulutus ja kulttuurituntemus	100
TAULUKKO 10.	Monikulttuurisuuteen liittyvän koulutuksen ja kulttuuritaustojen tuntemisen välinen yhteys	100
TAULUKKO 11.	Opettajilla käytössään oleva maahanmuuttajaoppilaille sopiva oppimateriaali	101
TAULUKKO 12.	Opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta	108
TAULUKKO 13.	Luokassa olevien maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärän yhteys opettajan työmäärän lisääntymiseen	111
TAULUKKO 14.	Opettajien monikulttuurisuuteen liittyviä asenteita	116
TAULUKKO 15.	Työn rasittavuuden kokeminen sukupuolen mukaan	118
TAULUKKO 16.	Maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen rasittavuuden kokeminen sukupuolen mukaan	119
TAULUKKO 17.	Maahanmuuttajaoppilaista pitäminen ja opettamisen rasittavuus	119
TAULUKKO 18.	Maahanmuuttajaoppilaista pitämisen ja maahanmuuttajaoppilaisiin suhtautumisen muutoksen välinen yhteys	120
TAULUKKO 19.	Maahanmuuttajaoppilaisiin suhtautumisen myönteisen muutoksen ja vastaajan sukupuolen välinen yhteys	121
TAULUKKO 20.	Maahanmuuttajaoppilaisiin suhtautumisen kielteisen muutoksen ja vastaajan sukupuolen välinen yhteys	122
TAULUKKO 21.	Opettajan integroititoimet	125
TAULUKKO 22.	Opettajan ammatillinen kasvu	131
TAULUKKO 23.	Ammatti-identiteetin kehittyminen ja työn haastavuuden lisääntyminen ...	132
TAULUKKO 24.	Opettajien monikulttuurisessa kontekstissa kohtaamia ongelmia	136
TAULUKKO 25.	Kehittämisehdotuksia maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen	145
TAULUKKO 26.	Opettajien ryhmittely summamuuttujien perusteella	153
TAULUKKO 27.	Maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärän suhde opettajaryhmiin	154
TAULUKKO 28.	Monikulttuuriset opettajatyypit	156

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Suomeen suuntautunut maahanmuutto on viime vuosien aikana lisääntynyt. Maahanmuuttajien joukossa on paljon lapsiperheitä, ja siksi maahanmuutto näkyy myös kouluissamme, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukumäärä on 1990-luvulta lähtien jatkuvasti lisääntynyt. Kulttuurinen monimuotoisuus koulussa on arkipäivää, mikä ei voi olla heijastumatta myös opettajan työhön. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja monikulttuurisuus ovat tuoneet muutoksia opettajan työn lisäksi opetussuunnitelmiin ja koko koulukulttuuriin. Maahanmuuttajaoppilaat ovat tuoneet mukanaan opetuksen suunnitteluun, opettamiseen ja muuhun koulutyöhön liittyviä haasteita, joihin kaikkiin ei etukäteen ole osattu valmistautua. Voiko opettaja, joka valmistautumatta saa luokkaansa eri kulttuuri- ja kieliryhmistä tulleita oppilaita, olla hyvä monikulttuurinen opettaja? Todennäköisesti opettajat tarvitsevat erityisosaamista onnistuakseen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajana. Kaikilla koulutuksen tasoilla on mietittävä, miten maahanmuuttajaoppilaille voidaan tarjota mahdollisimman hyvät opiskelumahdollisuudet.

Maailmanlaajuisesti ajatellen monikulttuurisuus on Suomessa vielä nuori ilmiö. Monikulttuurisuuskasvatus on tänä päivänä yksi koulussa toteutettavan kasvatuksen keskeinen osa-alue. Tästä johtuen monikulttuurisuuteen liittyvien kasvatustieteellisten tutkimusten määrä on viime vuosina Suomessa kasvanut. Maahanmuuttajaoppilaisiin kohdistuvia tutkimuksia ovat tehneet muun muassa Liebkind (1996) ja Mikkola (2001). Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen oppimista ja kaksikielisyyttä on tutkinut Lehtinen (2002), maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta koulukiusaamisessa Soilamo (2006) ja maahanmuuttajaoppilaita erityiskoulussa Laaksonen (2008). Pitkänen on johtanut vuosina 1998–2006 useita monikulttuurisuuteen liittyviä tutkimushankkeita.

Seuraavat tutkijat ovat tehneet osittain tämän tutkimuksen kanssa samansuuntaisia tutkimuksia. Matinheikki-Kokko (1999; 2002) on selvittänyt tutkimuksissaan monikulttuurisuutta ja maahanmuuttajaoppilaiden opetusta. Miettisen ja Pitkäsen (1999) tutkimus käsiteli peruskoulun ja lukion opettajien näkemyksiä maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta sekä heidän suhtautumistaan ulkomaalaisten maahanmuuttoon sekä kulttuuriseen monimuotoisuuden lisääntymiseen. Miettisen (1998; 2001) tutkimuskohteena ovat olleet pohjoiskarjalaisten luokanopettajien kokemukset ja käsitykset opettajuudesta monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta. Talibin (1999a) tutkimus suuntautui opettajien uskokuksiin eri kulttuureja edustavista oppilaista, kulttuurien välisestä kasvatuksesta sekä oppimisesta. Talib (2005) ja Jokikokko (2002) ovat tutkimuksissaan käsitelleet opettajan monikulttuurista kompetenssia. Paavola (2007) on selvittänyt monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumista esiopetuksessa. Tämä tutkimus täydentää lähinnä Talibin ja Miettisen monikulttuurisuuteen liittyviä tutkimuksia. Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan opettajan kokemuksia ja käsityksiä työstään monikulttuuristen oppilaiden opettajana. Opettajan työtä raamittavat koulu ja oppilaat, opetussuunnitelma sekä resurssit. Koulun ulkopuolisina tekijöinä opettaja työhön liittyvät oppilaiden vanhemmat, muut yhteisötahot sekä viime kädessä koko yhteiskunta.

Tämän tutkimuksen käynnistämisvaiheessa maahanmuuttajalasten opettajiin kohdistuvia tutkimuksia oli vähän. Pääosin tästä syystä teoriaosuudessa on pyritty mahdollisimman kattavasti selvittämään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen liittyviä teki-
jöitä.

1.2 Tutkimusintressi

Henkilökohtainen kiinnostukseni tutkimusaiheeseen on syntynyt omasta työkokemukses-
tani. Tutkimusintressi on pragmaattinen, omaan ammatilliseen kehitykseen liittyvä. Tämä
heijastuu koko tutkimuksen sisältöön. Tutkijan persoonaa ei voi irrottaa tutkimusproses-
sista eikä tulkinnoista. Olen opettajana Turun Nummenpakan yhtenäiskoulussa, johon
ensimmäiset maahanmuuttajataustaiset oppilaat tulivat 90-luvun puolivälissä. Maahan-
muuttajaoppilaiden määrä on 2000-luvulla koko ajan lisääntynyt. Monikulttuurisuus on
tullut osaksi kouluyhteisöämme. Me opettajat olemme olleet uudenlaisten haasteiden
edessä. Usein on ollut havaittavissa epävarmuutta ja neuvottomuutta, mikä varmasti on
johtunut osaltaan siitä, että opettajilla ei ole ollut riittäviä valmiuksia monikulttuurisuuden
kohtaamiseen. Välituntikeskustelut opettajanhuoneessa ovat usein liittyneet maahanmuut-
tajaoppilaisiin ja heidän opettamiseensa. Pohdinnan aiheina ovat olleet muun muassa,
miten saada maahanmuuttajaoppilas ymmärtämään opittavaa asiaa, miten opettaa suomen
kieltä, miten suhtautua kulttuuriin eroihin, miten tehdä yhteistyötä suomen kieltä osaa-
mattomien vanhempien kanssa, miten ehkäistä eri kulttuuriryhmien välisiä konfliktitilan-
teita, miten maahanmuuttajaoppilaat tulisi huomioida koulun arjessa ja monia muita ky-
symyksiä. Esille ovat nousseet myös ennakkoluulot, stereotyyppiset käsitykset ja pelko
työmäärän lisääntymisestä.

Koulun tehtävänä on yhteiskunnan instituutiona suorittaa myönteiseen ihmiskäsitykseen
perustuvaa kasvatusta- ja opetustehtävää. Kasvatusta- ja opetustehtävää koulussa toteuttaa
lähinnä opettaja. Viimeisten vuosien aikana opettajan työ on kokenut suuria muutoksia.
Maahanmuuttajaoppilaiden tulo suomalaisiin kouluihin on lisännyt työhön kohdistuvia
muutospaineita.

Tutkimukseni tarkastelu on rajattu opettajan näkökulmaan. Tämä selittyy omasta työstäni
sekä ajatuksesta, että opettajalla on keskeinen tehtävä perheyhteisön ulkopuolella ohjata
lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Opettajalla tulisikin olla valmiudet kasvattaa ja opet-
taa kahden tai jopa useamman kulttuurin keskellä elävää oppilasta ja tukea hänen integ-
roitumistaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Voidaan ajatella, että mikäli koulu onnistuu
maahanmuuttajataustaisten lasten kasvatusta- ja opetustehtävässä, on sillä monia pitkäkes-
toisia vaikutuksia yksilön tulevaisuuteen.

1.3 Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten tutkimukseen osallistuneet turkulai-
set perusopetuksen alakoulun opettajat kokevat työnsä monikulttuurisessa kontekstissa.
Tutkimuksen avulla piirtyy kuva opettajan monikulttuurisesta kompetenssista, joka on
keskeinen osa monikulttuurista opettajuutta. Tarkastelu perustuu niihin käsityksiin ja ko-
kemuksiin, joita opettajilla on monikulttuurisesta kasvatuksesta ja opetuksesta.

Opettajan monikulttuuriseen kompetenssiin sisältyvät tässä tutkimuksessa kulttuurinen tietoisuus, pedagogiset taidot, monikulttuurisuuteen liittyvät kokemukset ja asenteet. Tutkimuksessa on yksi pääongelma, jota selvitetään neljän alaongelman avulla.

Opettajan rooli sisältää velvoitteen lapsen sosiaalisen ja sivistyksellisen kasvun ohjaamisesta, jossa päämääränä on oppilaan omien kykyjen mahdollisimman täysi hyödyntäminen. Suomalaislasten ja maahanmuuttajalasten kasvatukseen ja opetukseen liittyvät tarpeet eroavat toisistaan. Lähtökohtaisesti opettajan asiantuntijuus suomalaisoppilaan koulunkäynnin ohjaajana on parempi kuin opettajalle vieraasta kulttuurista tulevan oppilaan ohjaajana. Monikulttuuristen oppilaiden opettajan työhön sisältyy olennaisena osana monikulttuurisuuskasvatus. Sen tarkoituksena on tarjota laadukas, kaikille oppilaille yhdenvertainen mahdollisuus oppia. Siihen liittyy myös oppilaan kulttuurisen identiteetin tukeminen.

Tutkimustehtävää on ohjannut oma opettajankokemukseni ja kiinnostukseni monikulttuurisuuskasvatukseen. Lähtökohtaisesti tämä tutkimus ei sitoudu mihinkään monikulttuurisuuskasvatuksen ihanteeseen. Tutkimuksen tekeminen ilman sitoutumista esioletuksia suuntaavaan ajatusmalliin on kuitenkin mahdotonta. Tässä tutkimuksessa on yhtymäkohdita kriittiseen monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvien näkemysten kanssa, jolloin nojautaan lähinnä Gayn (1995; 1998; 2000) ja Nieton (1996; 2004) esittämiin näkemyksiin (ks. luku 4.2.4). Kriittiseen monikulttuurisuuskasvatuksen teoriaan perustuvan tutkimuksen kohteena voivat Gayn (1995, 159–160) mukaan olla opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus, opettajien asenteet, arvot ja oletukset. Tässä tutkimuksessa rajoitutaan tarkastelemaan opettajan käsityksiä, jotka koostuvat opettajan ajattelusta, tiedoista, kokemuksista ja asenteista. Ontologisesti käsitysten tutkimuksen avulla voidaan saada tietoja opettajien kokemuksista ja omasta todellisuudesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 124).

Tässä tutkimuksessa opettajan monikulttuurinen kompetenssi (ks. luku 5.2.3) on keskeisessä asemassa. Sillä tarkoitetaan opettajan kykyä toimia eri kulttuuritaustaisten oppilaiden kanssa. Opettajien monikulttuuristen valmiuksien kartoittaminen on perusteltua siksi, että he ovat avainasemassa maahanmuuttajaoppilaan integroitumisprosessin muokkaajina. Opettajien kokemusten ja niistä syntyneiden käsitysten tarkastelun yhteydessä voidaan pohtia, miten opettajan monikulttuurista kompetenssia voitaisiin opettajakoulutuksen ja täydennyskoulutuksen avulla kehittää.

1.4 Tutkimuksen rakenne

Tutkimus rakentuu opettajien työstään monikulttuurisessa työtodellisuudessa muokkautuneille käsityksille, joiden syntyyn ovat vaikuttaneet heidän monikulttuurisuuteen liittyvät tietonsa, pedagogiset taitonsa, kokemuksensa ja asenteensa. Viidessä ensimmäisessä luvussa tarkastellaan tutkimukseen liittyvää teoriataustaa. Luvuissa kuudesta kahdeksaan keskitytään tutkimuksen empiriaan ja arviointiin.

Jo tutkimuksen hahmotteluvaiheessa ilmeni, että opettaminen monikulttuurisessa koulussa on laaja-alaista ja tekijältään erityisosaamista edellyttävää työtä. Tästä syystä olen pyrkinyt esittämään lukijalle niitä asioita, jotka välillisesti tai välittömästi liittyvät maahanmuuttajataustaisten lasten opettamiseen ja kasvattamiseen. Esitetyt asiat tuovat opettajien

työhön sellaisia erityisvaatimuksia ja -piirteitä, joita opettaja ei kohtaa pelkästään valtaväestöön kuuluvia oppilaita opettaessaan.

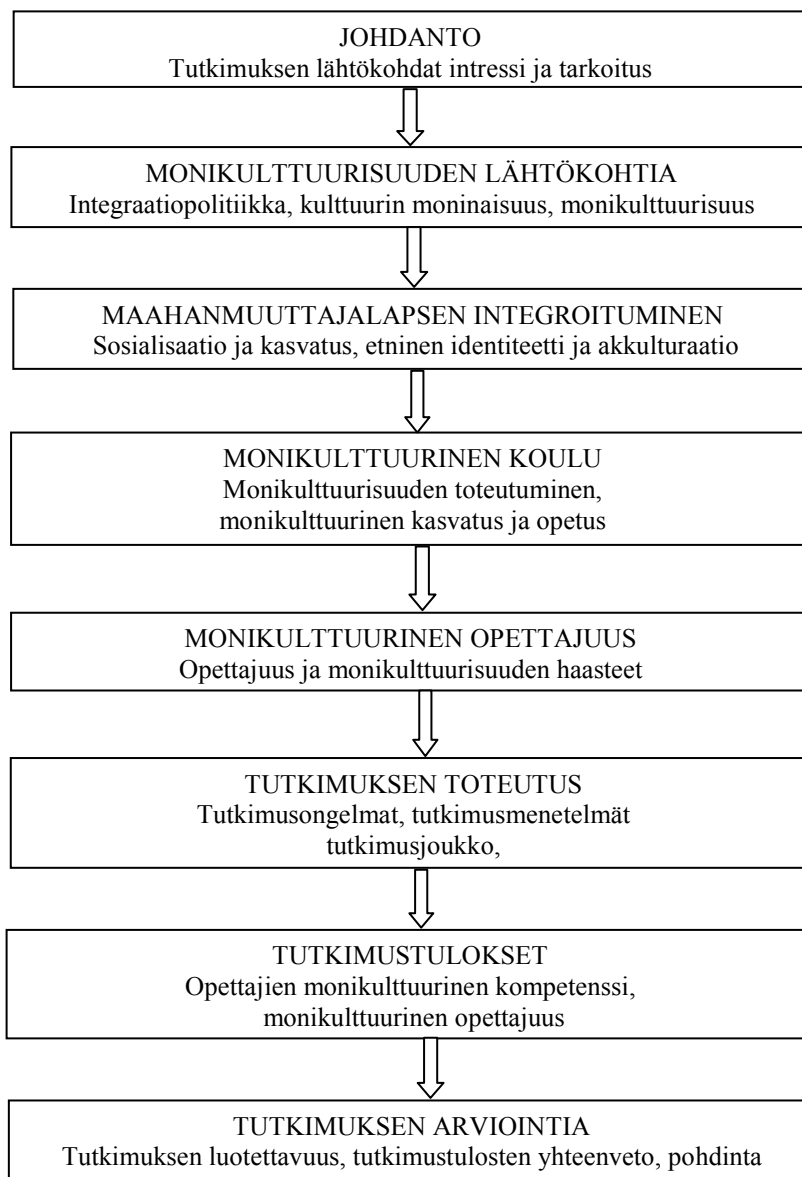
Koska monikulttuurisuus on tämän tutkimuksen keskeinen käsite, tarkastelen johdantoluvun jälkeen luvussa kaksi monikulttuurisuuden lähtökohtia. Samassa luvussa esittelen Suomessa toteutettua integraatiopolitiikkaa. Koulu yhteiskunnan ylläpitämänä instituutina toteuttaa integraatiopolitiikan mukaista kasvatusta. Koska tämä tutkimus kohdistuu turkulaisiin opettajiin, selvitän monikulttuurisen opetuksen ja kasvatuksen tilaa Turussa.

Kolmas luku käsittelee maahanmuuttajaoppilaan integroitumista ja hänen akkulturaatio-prosessiaan sekä opettajan osuutta näissä prosesseissa. Lisäksi käsittelen opettajan osuutta oppilaan kulttuurisen identiteetin rakentumisessa. Tähän liittyvät läheisesti lapsen sosiaalisuus ja kasvatustilanne.

Luvut kaksi ja kolme valottavat niitä yksilöön ja yhteiskuntaan koulun välityksellä liittyviä mekanismeja, jotka kytkeytyvät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroitumiseen oman yhteiskuntamme täysivaltaiseen jäsenyyteen. Nämä luvut muodostavat taustan tutkimuksen teoriaosuuden keskiössä oleville luvuille neljä ja viisi.

Neljännessä luvussa tarkastelen monikulttuuriseen kasvatukseen ja monikulttuurisen koulun toteutumiseen liittyviä tekijöitä. Lukuun olen sisällyttänyt tietoa erilaisista monikulttuurisuuskasvatuksen lähestymistavoista ja suuntauksista. Viides luku liittyy opettajuuteen monikulttuurisessa kontekstissa sekä opettajan monikulttuuriseen kompetenssiin, joka näkemykseni mukaan on keskeinen osa monikulttuurista opettajuutta. Luvussa käsitelen myös monikulttuurisuuden opettajan työhön tuomia muutoksia.

Kuudennessa luvussa selvitän tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä seikkoja, tutkimusongelmia ja tutkimusmenetelmää. Luku seitsemän sisältää tutkimuksen tulokset. Luvussa kahdeksan arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja teen yhteenvedon tutkimustuloksista. Luku sisältää myös tutkimuksen ja siitä saatujen tulosten pohjalta suorittamani pohdinnan. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Tutkimuksen rakenne

2 MONIKULTTUURISUUDEN LÄHTÖKOHTIA

2.1 Maahanmuuttajan status

Maahanmuuttaja on ulkomaan kansalainen, joka muuttaa toiseen maahan tarkoituksenaan asettua maahan pidempiaikaisesti. Ulkomaalainen on henkilö, jolla on jonkin muun maan kansalaisuus tai hän voi olla myös vailla mitään kansalaisuutta. Maahanmuuttaja voi olla pakolainen, siirtolainen, paluumuuttaja tai turvapaikanhakija. Arkipuheessa maahanmuuttajalla tarkoitetaan alkuperäisen kotimaansa ulkopuolella asuvaa henkilöä riippumatta siitä, onko hänellä uuden asuinmaansa kansalaisuus tai ei. Pitkänen (2006a, 18) käyttää tällaisesta henkilöstä nimitystä *ulkomaista syntyperää oleva*. Maahanmuuttaja-termin rinnalla voidaan käyttää myös termiä *maahanmuuttajataustainen*. (Ks. myös Rätty 2002, 11–12; Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 25.)

Pakolainen on henkilö, joka on jostain pakotetusta syystä joutunut jättämään kotimaansa. Suomen pakolaispolitiikka perustuu YK:n pakolaisen oikeusasemaa koskevan yleissopimuksen (1951) ja Suomen omaan pakolaisia koskevaan lainsäädäntöön. *Turvapaikanhakija* on henkilö, joka anoo pakolaisstatusta. (Suomen sosiaali- ja terveysministeriö, Pakolaistoimiston tiedote 1993: Tosiasioita No 2; Rätty 2002, 16–17.)

Siirtolainen on vapaaehtoisesti maasta toiseen muuttava henkilö. Jos henkilö on syntynyt uudessa maassa tai toinen vanhemmista on syntynyt ulkomailla, hän on toisen polven siirtolainen. Toisen polven siirtolaisina voidaan pitää myös niitä, jotka ovat syntyneet ulkomaille, mutta ovat saapuneet maahan jo varhaislapsuudessaan. *Paluumuuttaja* on alkuperäiseen lähtömaahansa takaisin muuttava henkilö ja hänen perheensä. Paluumuuttajia ovat myös ne, joiden esi-isät ovat muuttaneet Suomesta useita sukupolvia sitten, kuten esimerkiksi inkerinsuomalaiset. (Peltonen 1998, 7; Rätty 2002, 11; ks. myös Martikainen et al. 2006, 25–26.)

Tässä tutkimuksessa sanalla maahanmuuttajaoppilas tarkoitetaan samaa kuin sanalla maahanmuuttajataustainen oppilas. Maahanmuuttajaoppilaalla tarkoitetaan oppilasta, joka on syntyperältään ulkomaalainen ja häneen liittyy maahanmuuttajatausta. Maahanmuuttajalla tarkoitetaan alkuperäisen kotimaansa ulkopuolella asuvaa henkilöä riippumatta siitä, onko hänellä Suomen kansalaisuus vai ei. Maahanmuuttajiin lasketaan tässä myös toisen polven maahanmuuttajat.

2.2 Kulttuurin moninaisuus

Koulussa, jossa on maahanmuuttajaoppilaita, erilaiset kulttuurit, tai itse asiassa kulttuurien edustajat, kohtaavat konkreettisesti päivittäin. Koulussa toteutetaan myös monikulttuurisuuskasvatusta. Kulttuuri on avara käsite, jota on lähestytty eri näkökulmista, ja josta on esitetty erilaisia määritelmiä. Hofsteden (1993, 21; 2001, 9–10) mukaan kulttuuri nähdään henkisenä ohjelmointina, joka erottaa jonkin ryhmän toisesta. Kulttuuri on tiedon, uskomusten ja arvojen järjestelmä, jonka kautta ihmiset rakentavat kokemuksiinsa ja havaintojaan ja tekevät valintoja.

Perinteisen kulttuurikäsitteen mukaan kulttuuria voidaan pitää kokonaisuutena, joka sisältää yhteisön kannalta tärkeitä arvoja, normeja, asenteita ja toimintamalleja. Näiden

kokonaisuuksien kautta eri yhteisöjen kulttuurit erottuvat toisistaan. Postmodernin kulttuurikäsitteen mukaan kulttuurissa on kysymys merkitysten tuottamisesta ja merkityksellisestä toiminnasta. Kulttuuri nähdään jatkuvana prosessina, joka on osa yksilön sosiaalista maailmaa. Kulttuuri on kiinteässä vuorovaikutuksessa taloudellisiin ja sosiaalisiin konteksteihin. (Ks. Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 12–13; Lahdenperä 2006, 69; Gordon 2005, 164; Hofstede 2001, 424; Berry, Poortinga, Segall & Dasen 1992, 264.) Tässä tutkimuksessa kulttuuri-käsite ymmärretään Pitkäsen (2006, 67) tavoin ihmisen koko elämäntapaa jäsentäväksi asiaksi. (Ks. myös Räsänen 2002b, 98–99.)

Kulttuurinen tietoisuus rakentuu Shoren (1996, 311) mukaan monenlaisista malleista. Kulttuuri omaksutaan sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteydessä tai määrätietoisena vaikuttamisen (kasvatuksen) avulla. Kulttuuri muovaa ihmisen minuutta, identiteettiä, rooleja, arvoja, asenteita, tietoja, taitoja, toimintaa ja maailmankatsomusta. Ihmiset kohtaavat toisiaan yhteiskunnan kulttuureissa, kuten kasvatukseen ja koulutukseen liittyvissä instituutioissa. (Ks. myös Talib 1999a, 11; Talib 1999b, 4.) Verman (2005, 55) mukaan kulttuuri on yksilöllisen identiteetin perusta.

Kasvatus on aina sidoksissa kulttuuriin. Yksilö on kasvatettu tietyn kulttuurin jäseneksi. Kaikkien ihmisten lähtökohdat ovat kuitenkin samat kulttuurista riippumatta (Shore 1996, 311). Samanlaisen kulttuuritaustan omaavat yksilöt ovat kuitenkin erilaisia, koska kulttuurin lisäksi yksilöä ohjaavat omat kokemukset ja yksilöllinen kehitys (Forsander 1994a, 7; ks. myös Liebkind 1994, 13; Törmä 1996, 101).

Ihminen on ainakin jossain määrin koko elämänsä ajan kulttuurin institutionalisoituneessa vaikutuspiirissä. Kulttuurin vaikutuskenttä ja kulttuuriin kiinteästi liittyvät arvot ovat muuttuvia, joskin muuttuminen on hidasta. (Merenheimo 1994, 134, 136.) Ihminen voi kuulua monen eri kulttuurin vaikutuspiiriin ja toimia monissa kulttuurisissa konteksteissa. Eri kulttuurien kulttuuriset koodit ovat erilaisia. Oman kulttuurisen sidonnaisuuden ymmärtäminen, toisen kulttuurin kohtaaminen sekä tieto ja kiinnostus toisesta kulttuurista ovat edellytyksiä toiseen kulttuuriin liittyvien koodien ymmärtämiselle. (Räsänen 2002b, 98–99; ks. myös Hautaniemi 2001, 12.) Opettajan ja maahanmuuttajaoppilaan välisessä kohtaamisessa oppilaan erilaisuus tuo esille tietoisuuden toisesta kulttuurista. Opettaja joutuu sopeuttamaan omia kulttuurisia toimintatapojaan toisen, hänen omasta kulttuuristaan poikkeavan, kulttuurin toimintatapoihin. Samaan aikaan kyse on myös vastavuoroisuudesta, jossa oppilas sopeuttaa toimintaansa opettajan ja koulun viitoittamassa kulttuuriympäristössä. Monikulttuuriseen kouluun liittyy monessa mielessä sopeutumista.

Kulttuurit voidaan karkeasti jakaa länsimaisiin, yksilökeskeisiin kulttuureihin ja ei-länsimaisiin, kollektiivikulttuureihin. Yksilökeskeinen kulttuuri korostaa yksilön itsenäisyyttä, muista riippumattomuutta ja ainutkertaisuutta. Kollektiivikulttuurissa korostetaan yksilön riippuvuutta ja liittymistä toisiin tietyissä yhteyksissä oleviin ihmisiin. (Lehtinen 2002, 42–43; ks. myös Alitolppa-Niitamo 1993, 52–53.) Maahanmuuttajat haluavat usein säilyttää uudessa asuinympäristössään oman kulttuurinsa erityispiirteitä. Tämä näkyy myös koulun arjessa. Koulussa esille tulevia yksilökeskeisen ja kollektiivikulttuurin välisiä eroja ovat muun muassa perheen erilainen suhtautuminen tyttöjen ja poikien koulunkäyntiin.

Kulttuurinen monimuotoisuus ja moniarvoisuus ovat lisääntyneet kasvaneen maahanmuuton myötä. Samalla yhteiskunnan eri instituutioiden tarjoamia kulttuurisia malleja ja toi-

mintatapoja on jouduttu tarkistamaan ja mukauttamaan. Koulut ovat haasteellisen tehtävän edessä pohtiessaan, minkälaisia kulttuurisia malleja oppilaille tarjotaan. Opettajalta edellytetään monipuolista kulttuurien tuntemusta ja vuorovaikutustaitoja eri kulttuurien edustajien kanssa. Samalla hänellä tulisi olla kriittistä arviointikykyä kulttuurisia aineksia ja muutoksia kohtaan. Näiden edellytysten toteutuessa voidaan lisätä inhimillisyyttä, tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta sekä mikro- että makrotasolla. (Räsänen 2002b, 100.)

2.3 Kieli osana kulttuuria

Kulttuuri liittyy myös oppimiseen ja viestintään, jolloin kielellisellä kommunikoinnilla on keskeinen merkitys (Miettinen 2001, 6–8). Kielen avulla ihminen ottaa haltuunsa oman kulttuurinsa ja paikantaa itsensä todellisuuteen ja maailmaan. Kieli on osa spatiaalista kulttuuria. Toisaalta kielen avulla tarkastellaan ja kuvaillaan kulttuuria. (Kupiainen 1994, 39; KUPOLI 1992, 63; Liebkind 1995, 17; Koskensalo 2004, 27.) Kieli on viestintäjärjestelmä, jonka kautta lapsi omaksuu oman kulttuurinsa. Äidinkielellä on tärkeä arvo oman kulttuurin ylläpitämisessä. Kieli yhdistää ihmisen hänen juuriinsa, persoonallisuuteensa ja elämäntilanteeseensa. Äidinkielen omaksumisprosessissa lapsi oppii puhumisen lisäksi tuntemaan ympäröivää maailmaa sekä sen arvoja, normeja ja asenteita. Hän oppii myös käyttämään ja tulkitsemaan kulttuuriin sidoksissa olevia, ei-kielellisiä merkityksiä. (Skutnabb-Kangas 1989, 182–189; ks. myös Räsänen 2002b, 99.)

Suomessa on noin 150 maasta lähtöisin olevia asukkaita ja he puhuvat äidinkielenään yli sataa kieltä. Suomea voidaan pitää monikielisenä maana. Tästä syystä Suomea voidaan pitää jo myös monikulttuurisena maana, sillä kieli ja kulttuuri liittyvät olennaisesti toisiinsa. Maassamme eniten puhuttujen kielten joukossa on suomen ja ruotsin jälkeen venäjä, viro, englanti, somali, arabia, albania, kurdi ja kiina. Suomen kouluissa annettiin vuonna 2003 äidinkielen opetusta 52 eri kielellä. (Tiittula 2005, 123; Tiittula 1997, 33.)

Toisesta kulttuurista tulevan lapsen kielen oppiminen ja opetus vaativat erityishuomiota, sillä kielen oppiminen on keskeinen osa integraatioprosessia. Koulun merkitys on keskeinen maahanmuuttajalapsen suomen kielen oppimisessa varsinkin, jos lapsi tulee Suomeen kouluikäisenä. Opettaja ja luokkatoverit voivat olla lähes ainoita henkilöitä, joiden kanssa maahanmuuttajalapsi kommunikoi suomen kielellä. Usein lapset puhuvat kotona omaa äidinkieltään ja maahanmuuttajaperhe on tekemisissä enimmäkseen toisten samaan etniseen ryhmään kuuluvien perheiden kanssa. Suomenkielistä koulua käyvät lapset oppivat usein toimimaan suomalaisessa kieliympäristössä vanhempiaan nopeammin. (Liebkind, Mannila, Jasinskaja-Lahti, Jaakkola, Kyntäjä & Reuter 2004, 171; ks. myös Nieto 2004, 224.)

Kulttuurien väliseen kielelliseen viestintään liittyy huomattavasti enemmän väärinymmärrysten ja epäonnistumisen vaaroja kuin kulttuurin sisäiseen viestintään, koska kielelliset rakenteet sekä vuorovaikutustilanteen muut seikat aktivoivat eri kulttuurien edustajissa erilaista tietoa. (Tiittula 2005, 124; Tiittula 1997, 47.) Puutteellinen kielitaito voi aiheuttaa lapselle sosiaaliseen käyttäytymiseen ja oppimiseen liittyviä ongelmia, jotka yksin tai muihin ongelmiin kytkeytyneinä saattavat aiheuttaa väärinkäsityksiä ja erimielisyyksiä. (Miettisen & Pitkänen 1999, 16; ks. myös Ruoppila 1995, 34; Pitkänen & Kouki 1999, 110; Gay 2000, 78; Pihlava, Wallenius & Olkinuora 2001, 185.) Jos vuorovaikutustilan-

teessa osallistujien erilaiset viestintätavat aiheuttavat ongelmia, tulkitaan ne helposti toisen persoonallisuudesta johtuvaksi, ei niinkään viestinnälliseksi tai kielelliseksi ongelmaksi. Erilaiset viestintämallit johtavat helposti stereotyyppiseen ajatteluun. (Tiittula 2005, 125.)

2.4 Etnisyys kulttuurin määritteenä

Käsitteet etnisyys ja kulttuuri sekoitetaan helposti toisiinsa ja niitä käytetäänkin usein arkipuheissa toistensa synonyymeina. Tieteellisessä diskurssissa etnisyys voidaan määritellä useasta eri näkökulmasta (ks. Kuusisto 2000, 59–82; Martikainen et al. 2006, 15). Etnisyys huomataan, kun joku eri kulttuuritaustan omaava ihminen käyttäytyy eri tavalla kuin omaan elämänpiiriin kuuluvat ihmiset. Etnisyys liitetään tavallisesti alueellisesti tiettyyn paikkaan kuuluvaksi. Samaan etniseen ryhmään kuuluvat ihmiset kokevat itsensä alkuperänsä vuoksi samanlaisiksi. Etnisillä ominaisuuksilla tarkoitetaan usein myös sukujuuria, kieltä, kulttuuria, tapoja, arvoja ja uskoa yhteenkuulumisesta. Yksilö ei luovu subjektiivisesta samastumisestaan etniseen ryhmäänsä, mutta kulttuuristaan hän saattaa luopua. (Lepola 2000, 21; Kupiainen 1994, 35; Liebkind 1994, 23.)

Olennaista etnisyydelle on kuitenkin se, että jollakin toisella ryhmällä tai yhteisöllä on jokin piirre, joka omalta ryhmältä puuttuu. Etnisyydessä on kyse yksilön ja ryhmän tavasta jäsentää itseään suhteessa toisiin. Etnisyyden voidaan sanoa määrittelevän kulttuurista etäisyyttä, erilaisuutta ja toiseutta. Etnisistä kulttuureista puhuttaessa tarkoitetaan usein valtakulttuurin ulkopuolisia ryhmiä. (Kupiainen 1994, 35–36; Miettinen 2001, 8–9; ks. myös Martikainen et al. 2006, 15–17.)

Tässä tutkimuksessa etnisyys nähdään lähinnä kansallisen tai etnisen ryhmän sosiaalisina ja kulttuurisina tekijöinä, jotka erottavat etnisen ryhmän jäsenet suomalaisen kulttuurin edustajista. Suomalaisissa kouluissa on myös suomalaisia vähemmistöjä edustavia oppilaita kuten romanit, suomenruotsalaiset ja saamelaiset. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin vain opettajan kokemuksiin maahanmuuttajataustaisista oppilaista. Monikulttuurisuutta tarkastellaan etnisen kulttuurin lähtökohdista käsin.

2.5 Monikulttuurisuus yhteiskunnassa

Kansainvälistyminen, globalisaatio ja *monikulttuurisuus* ovat toistuvia termejä, jotka esiintyvät usein sellaisissa tilanteissa, joissa tarkastellaan yhteiskunnallisia, poliittisia ja koulutuksellisia kysymyksiä (Räsänen 2002b, 97). Monikulttuuristuminen on lisääntynyt Suomessa, vaikka ulkomaalaisen väestön osuus onkin alhainen verrattuna esimerkiksi moniin muihin Euroopan maihin. Käsite monikulttuurisuus liittyy läheisesti osin toisensa kattaviin *interkulttuurisuus*-, *kulttuurien välisyys*-, *transnationaalisuus*- ja *ylirajaisuus*-käsitteisiin. Interkulttuurisuus-termillä tarkoitetaan lähinnä kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Transnationaalisuuden suomenkielisenä vastineena voidaan pitää ylirajaisuutta. Transnationaalisuus-termiä voidaan pitää lähinnä synonyymina kansainvälisyys-termille. (Ks. Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 13–15; 23–25; ks. myös Lahdenperä 2006, 68.)

Perinteisen kulttuurinäkemys mukaan monikulttuurisuus tarkoittaa kulttuurisilta piirteiltään erilaisten ryhmittymien rinnakkaista olemassaoloa tietyssä tilassa, yleensä valti-

ossa. Sisäisesti eri ryhmien ajatellaan olevan yhdenmukaisia. Tätä näkemystä voidaan kritisoida siitä, että siinä kulttuurien väliset rajat asetetaan liian selkeiksi huomioimatta sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Selkeän, ajassa kestävä, määrittelyn puuttuessa Martikainen ja kumppanit (2006, 13–15) sanovatkin, että monikulttuurisuuden käsitettä on käytetty eri merkityksissä. Ensiksikin sillä voidaan tarkoittaa kulttuuripiirteiltään erilaisten ryhmittymien olemassaoloa maailmanlaajuisesti. Toiseksi sillä voidaan tarkoittaa erilaisten etnisten ryhmittymien rinnakkaiseloja yhteiskuntien sisällä. Kolmanneksi monikulttuurisuudella voidaan tarkoittaa yhteiskunnan harjoittamaa politiikkaa ja ideologiaa, joiden pyrkimyksenä on etnisen ja kulttuurisen erilaisuuden ylläpito. Nykyisen postmodernin käsityksen mukaan monikulttuurinen yhteiskunta nähdään monimuotoisiin identiteetteihin perustuvana yhteiskuntamuotona.

Kulttuurisella monimuotoisuudella voidaan tarkoittaa useiden eri kulttuuristen, kielellisten ja etnisten ryhmien rinnakkaista esiintymistä. Monikulttuurisuus voidaan Rosadon (1996a, 2) mukaan määritellä uskomusten ja käyttäytymisten järjestelmäksi, joka tunnustaa yhteisön tai yhteiskunnan kaikkien eri ryhmien olemassaolon ja kunnioittaa niitä, tunnustaa ja arvostaa niiden sosiokulttuurisia eroavuuksia sekä rohkaisee ja mahdollistaa eri kulttuuristen ryhmien ja niiden jäsenten jatkuva osuutta kulttuurisessa kontekstissa.

Monikulttuurisen yhteiskunnan käsitettä on käytetty lukuisissa eri yhteyksissä 1960–70 –lukujen vaihteesta alkaen. Yleisesti käsite on liitetty maahanmuuttoon ajatellen, että maahanmuuttajat tekevät maasta monikulttuurisen. (Lepola 2000, 198.) Monikulttuurinen yhteiskunta ei välttämättä liity maahanmuuttajiin. Yhteiskunta voi olla monikulttuurinen, jos sen sisällä voidaan erottaa useita erillisiä, institutionalisoituja, ajallisesti pysyviä kulttuureja. Esimerkkinä tällaisesta voidaan pitää Suomessa suomenruotsalaisten ja saamelaiden kulttuureja. (Similä 1995, 12–13.) Monikulttuurisia yhteiskuntia on Rexin (1996, 90) määritelmän mukaan kahdenlaisia. Ensinnäkin on monikulttuurisia yhteiskuntia, joissa maahanmuuttajayhteisöillä ja niiden edustamilla kulttuureilla on oikeus olla olemassa, mutta niiden edustajilla ei ole tasavertaisia oikeuksia. Toisaalta Rexin mukaan on monikulttuurisia yhteiskuntia, joissa maahanmuuttajaryhmien oma kulttuuri nähdään tärkeänä ja oikeutettuna. Tällöin maahanmuuttajaryhmien edustajat ovat myös tasa-arvoisia kansalaisia valtakulttuuria edustavan ryhmien jäsenten kanssa. Leggewien (1994, 60–62) mukaan monikulttuurisuus voidaan nähdä kolmena erilaisena mallina. Ensimmäinen malli muistuttaa Rexin ensimmäistä määritelmää, jossa maahanmuuttajayhteisöillä on oikeus olla, mutta tasa-arvo puuttuu. Toisessa vähemmistökulttuurin on ennen pitkää sopeuduttava enemmistökulttuurin normeihin ja arvoihin. Tällöin kyseessä on assimilaatioilmiö. Leggewien kolmas malli edustaa ideaalia monikulttuurisuutta. Siinä eri kulttuurit sulautuvat tasapuolisesti toisiinsa, eikä ole yhtä auktoriteettikulttuuria.

Moniarvoisuudella, pluralismilla tarkoitetaan kulttuuriin sitoutunutta monimuotoisuutta, joka esiintyy aikaan ja paikkaa kytkeytyvänä ilmiönä. Lisäksi moniarvoisuuteen liittyy eettinen asennoituminen kulttuuriseen monimuotoisuuteen. (Martikainen et al. 2006, 21–22.) Moniarvoisuus sisältää myös odotuksen sitoutumisesta joihinkin yhteisiin periaatteisiin. Moniarvoisen yhteiskunnan perustana voidaan pitää suvaittujen arvojen moninaisuutta liittäen siihen myös tasa-arvoisen yhteiskunnan ihanteen, mikä tarkoittaa tasa-arvon toteutumista myös kulttuurisesti erilaisten ryhmien kohdalla. Pluralismin keskeise-

nä ajatuksena voidaan pitää seuraavaa: ihmiset ovat erilaisia, mutta samanarvoisia. (Pitkänen 2006, 66–68; Forsander 2001, 44–45; Lepola 2000, 378; Pitkänen 2003, 267–269)

Yhteiskunnallisten instituutioiden edellytetään Alitolppa-Niitamon (2004, 13) mukaan kulttuurisesta moninaisuudesta aiheutuvien tarpeiden valossa tarkastelevan yhteiskuntaan ja sen jäseniin kohdistettuja oletuksiaan ja kehittävän uusia toimintatapoja. Esimerkiksi koulut ovat maahanmuuttajaoppilaiden tulon myötä joutuneet mukauttamaan toimintakulttuuriaan, jotta se vastaisi yhteiskunnan sille asettamia alati muuttuvia vaatimuksia. (Ks. myös Lahelma 2002, 197–198.)

Kulttuurien kohtaaminen vaatii aina sopeutumista. Sopeutuminen tapahtuu helposti enemmistön asettamin ehdoin. Liebkindin (2000, 171) mukaan onnistuneen sopeutumisprosessin tulisi olla molemminpuolista, ei pelkästään etnisen vähemmistön sopeutumista valtakulttuuriin. Monikulttuurinen ympäristö muuttaa ainakin jossain määrin ihmisten uskomuksia, tunteita, arvoja ja toimintamalleja. Vähemmistökulttuurin edustajat kokevat nämä muutospaineet huomattavasti voimakkaampina kuin valtakulttuurin edustajat.

Pluralismi-käsitteen rinnalla käytetään *integraatio*-käsitettä puhuttaessa eri kulttuurien välisestä sopeutumisesta. Integraatio on käsite, jonka kuvaa monikulttuurisuuteen ja moniarvoisuuteen tähtäävää toimintaa. Integraatioon liittyy kaksisuuntaisuus. Vähemmistökulttuurin edustajat voisivat säilyttää omaa kulttuuriaan samalla, kun omaksuvat myös uuden kulttuurin arvoja ja tapoja. Myös enemmistökulttuurilta odotetaan vähemmistökulttuurin hyväksymistä ja sopeutumista monikulttuurisuuteen. (Martikainen et al. 2006, 20–21; Liebkind 1994, 36; Liebkind 2000, 171; ks. myös Forsander 2001, 38–39; Turkovich 1998, 27.) Forsanderin (2001, 47) mukaan integraatio merkitsee monikulttuurisessa yhteiskunnassa kaikkien osapuolten sitoutumista yhteistoimintaan, jossa tavoitteena on tasa-arvo ja yhteiskunnallinen koheesio. Kansalaisten riittävän laajat taustatiedot omasta ja muista kulttuureista auttavat ymmärtämään toisista kulttuureista tulleita ihmisiä.

Grillon (2001, 3, 13–16) mukaan monikulttuurisen yhteiskunnan integraatiopolitiikka voi olla assimiloivaa, heikosti monikulttuurista tai vahvasti monikulttuurista. *Assimilaatiopolitiikan* mallin mukaan maahanmuuttajien odotetaan juurtuvan vastaanottavaan yhteiskuntaan ja sen kulttuuriin. *Heikon monikulttuurisuuden politiikalle* on tunnusomaista kulttuurisen moniarvoisuuden hyväksyminen yksityiselämän alueella, mutta institutionaalisella tasolla, kuten koulutuksessa, työelämässä, terveydenhuolto- ja hyvinvointipalveluissa heidän odotetaan sulautuvan paikalliseen kulttuuriin. *Vahva monikulttuurinen integraatiopolitiikan* malli edellyttää yhdessä etsittyjen moniarvoisten toimintaperiaatteiden mukaan tehtäviä rakenteellisia muutoksia, sosiokulttuurista sopeutumista ja muutosvalmiutta sekä vähemmistöjen että valtaväestön edustajilta. (Ks. myös Pitkänen 2005, 100–101.) Grillon integraatiopolitiikan malleja myötäilevää toimintaa voi ilmetä myös yhteiskunnan yksittäisten instituutioiden tasolla kuten kouluissa. Yksittäinen opettajakin saattaa toteuttaa luokassaan omaa integraatiopolitiikkaansa.

Maahanmuuttajat tuovat mukanaan erilaisuutta, joka helposti herättää epävarmuutta ja pelkoa valtaväestön keskuudessa. Mitä enemmän maahanmuuttaja eroaa ulkonäöltään ja käyttäytymiseltään valtaväestön edustajista, sitä vaikeampi valtaväestöön kuuluvien on hyväksyä erilaisesta kulttuurista tuleva yksilö. (Jaakkola 2000, 34–35; Sakaranaho 2006, 26–27.) Uhka ja epävarmuus voivat lisätä suvaitsemattomuutta ja ääritapauksessa rasis-

mia. Useimmiten suvaitsemattomuuden takaa löytyy tietämättömyyttä. Maahanmuuttajaoppilaiden opettajakin voi tuntea epävarmuutta ja pelkoa erilaisuutta kohtaan. Opettajan kulttuurinen tietämättömyys saattaa koulussa ilmetä suvaitsemattomuutena. Koulutuksella opettajan kulttuurista tietoisuutta voidaan lisätä ja näin vahvistaa koulutyössä suvaitsevaisuuden ilmapiiriä. Samalla koulun sisällä yhteisten eettisten periaatteiden luominen, eri kulttuuriset ryhmät huomioiden, voi tukea opettajan kulttuuripluralismin tavoitteiden mukaista toimintaa.

Monikulttuurisessa yhteiskunnassa kulttuurien välisen yhteisymmärryksen tulisi ilmetä erityisesti arvojen ja normien tasolla. Normit ovat syntyneet kulttuurien sisäisistä arvojärjestelmistä, joten monikulttuurisessa yhteiskunnassa toimivien ryhmien olisikin tunnettava erilaisia arvojärjestelmiä sekä ymmärrettävä oman arvomaailmansa olevan vain yksi monista, eikä suinkaan ainoa oikea. Arvoristiriitojen ratkaisemiskyky helpottaa eri kulttuuriryhmien rinnakkaiseloja. Kulttuuripluralismiin sisältyy kulttuurisen moniarvoisuuden hyväksyminen yhteiseksi koettuihin eettisiin periaatteisiin sitoutumalla. Kulttuuripluralismin mukainen tavoite edellyttää etnisten ja kulttuuristen erojen tunnustamista integroitumisen välttämättöminä edellytyksinä. (Pitkänen 1997, 69–71; Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002, 48–73; ks. myös Hammar-Suutari 2005, 121.)

Monikulttuurisuuden yhteydessä puhutaan usein *kulttuurisesta*, *kulttuurien välisestä* ja *monikulttuurisesta kompetenssista*. Sillä tarkoitetaan ensiksikin kykyä pohtia ja käsitellä omaa kulttuuriaan sekä toimia omassa kulttuurissaan. Etnisen ryhmän sopeutuminen uuteen kulttuuriin siten, että ryhmä tuntee olevansa osa tätä kulttuuria omana etnisenä kulttuuriryhmänä, sisältää kehityksen yksikulttuurisesta ja yksikielisestä kompetenssista kaksikulttuuriseen ja kaksikieliseen kulttuuriin. Kun etnisen kulttuurin edustaja on saavuttanut toimivan kulttuurisen kompetenssin, voidaan hänen katsoa integroituneen uuteen kulttuuriin. Kulttuurisen kompetenssin kehittymisen tulisi ihannetapauksessa olla kahden-suuntaista valtakulttuurin ja etnisen kulttuurin välillä. (Skutnabb-Kangas 1994, 107; Miettinen 1998, 3–5; Pitkänen 1998, 43.) Onnistuakseen työssään maahanmuuttajaoppilaiden opettajalle ei riitä, että hän osaa toimia oman kulttuurinsa asettamien odotusten mukaisena opettajana, vaan hänellä odotetaan olevan myös kyky toimia monikulttuurisena vaikuttajana. Opettajan monikulttuurista kompetenssia käsitellään luvussa 5.2.3. Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuutta tarkastellaan kasvatuksen näkökulmasta. Monikulttuurisuudella tarkoitetaan lähinnä pluralismiin nojautuvaa kulttuurien moninaisuutta.

2.6 Integraatiopolitiikka Suomessa

Suomi on ollut pitkään maastamuuttomaa. 1800-luvun lopusta 1970-luvun loppuun mennessä Suomesta muutti yli miljoona ihmistä ulkomaille. Suomesta lähdettiin korkeamman elintason perään muun muassa Yhdysvaltoihin, Kanadaan ja Ruotsiin. Muuttovirran suunta Suomessa kääntyi 1980-luvulla. Suomesta lähteneistä osa palasi takaisin kotimaahan ja Suomi alkoi vastaanottaa siirtolaisten lisäksi pakolaisia. Suomeen on tullut vuodesta 1973 lähtien noin 30 000 pakolaista. Vuonna 1986 otettiin käyttöön vuotuinen pakolaiskiintiö ja vuonna 1987 tehtiin päätös pakolaisten hajasijoittamisesta eri kuntiin ympäri maata. Hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispoliittisen ohjelman tavoitteena on 1000 hengen vuotuinen pakolaiskiintiö. Kiintiöpakolaisten lisäksi Suomeen pyrkii myös turvapaikanhakijoita. (Domander 1992, 31; Lepola 2000, 49–50.)

Paluumuuton ja pakolaisuuden lisäksi Suomeen on asettunut asumaan myös muista syistä tänne muuttaneita ulkomaalaisia. Suomen liittyminen Euroopan Unioniin vuonna 1995 vaikutti Suomen maahanmuuttopolitiikkaan. EU:n jäsenmaiden kansalaisella on vapaus hakea työtä ja asettua asumaan mihin tahansa muuhun jäsenvaltioon ja hän on oikeutettu tasavertaiseen kohteluun maan omiin kansalaisiin nähden. Suomeen tulleiden maahanmuuttajien lukumäärä on kasvanut erityisesti 1990-luvun alun jälkeen. Kun 1970-luvun puolivälissä ulkomaalaisten lukumäärä oli Suomessa noin 10 000, vuoden 2006 lopussa määrä oli noin 124 000. Heidän osuutensa koko väestöstä on kuitenkin vain 2,6 prosenttia. On arvioitu, että vuonna 2020 Suomessa olisi lähes 200 000 ulkomaan kansalaista, eli 3,7 prosenttia väestöstä. Suomen perusopetuksessa oli vuonna 2005 ulkomaalaistaustaisia oppilaita noin 18 000. Suurin osa Suomeen tulleista ulkomaalaisista on lähtöisin entisen Neuvostoliiton alueelta, erityisesti Venäjältä (noin 25 000) ja Virosta (noin 15 000). Merkittävä osa heistä on inkerinsuomalaisia paluumuuttajia. Ruotsista on muuttanut noin 8 000, Somaliasta noin 5 000 henkilöä. Näiden lisäksi maahanmuuttajia on tullut maamme muun muassa Serbia-Montenegrosta, Irakista, Britanniaista, Saksasta, Kiinasta, Iranista, Turkista ja Thaimaasta. EU:n Itä-Eurooppaan suuntautuneen laajenemisen arvioidaan aiheuttavan Euroopassa muuttoliikkeen, josta myös Suomi saa osansa. Suomeen muutti vuoden 2006 aikana 22 450 henkeä. Nettomaahanmuuttoa vuonna 2006 kertyi 10 350 henkeä, mikä on määrällisesti eniten vuoden 1991 jälkeen. Pääasiallisin muuton syy on ennakoitavissa oleva työvoimapolitiikka. Muuttovirran Suomeen oletetaan ehtyvän vuoden 2030 tienoilla. (Tilastokeskus 2006; Tilastokeskus 2005; Opetushallitus 2003; Väestörekisterikeskus 2004; ks. myös Pitkänen 2006, 18–19; Alitolppa-Niitamo 2004, 15.) (Ks. liite 1.)

Maamme vähemmistöpoliittisena pyrkimyksenä oli 1990-luvun alkupuoliskolle saakka sekä kansallisten etnisten vähemmistöjen että maahanmuuttajien kulttuurien assimiloiminen (sulauttaminen) suomalaiseen yhteiskuntaan. Assimilointipyrkimys näkyi koulujen arjessa näiden toteuttaessa opetus- ja kasvatustyötään. Vuoden 1997 maahanmuutto- ja pakolaispoliittinen ohjelma hylkäsi assimilaatioideologian ja sen sijaan nousi integraatiopyrkimys, jolle on ominaista tunnustaa samaan aikaan ihmisten erilaisuus ja samanarvoisuus. Integraation suomenkieliseksi vastineeksi on vakiintunut käsite kotoutuminen. Integraatiolla tarkoitetaan monikulttuurisuuden yhteydessä sitä prosessia, jonka kuluessa maahanmuuttaja tulee osaksi ympäröivää yhteiskuntaa ja toimii sen täysivaltaisena ja toiminnallisena jäsenenä. Yhteiskunta ei yksipuolisesti sopeuta toisesta kulttuurista tulevia ihmisiä, vaan muuttaa myös omia toimintojaan. Maahanmuuttopolitiittisten asiakirjojen tavoitteet ovat 1990-luvulta lähtien olleet moniarvoisia eli pluralistisia. (Ks. Matinheikki-Kokko 1997, 10; Pitkänen 2006, 25; Martikainen et al. 2006, 20–21.) Maahanmuuttajia koskevassa integraatiopolitiikassa ja sitä kautta myös kasvatuksessa korostettavia arvoja ovat muun muassa ihmisoikeuksien edistäminen, yhdenvertaisuuden edistäminen, lapsen edun periaate, rasmin ja syrjinnän estämisen periaate (ks. Valtioneuvoston periaatepäätös hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispoliittiseksi ohjelmaksi 2005, 2).

Integraatiopolitiikan yhtenä tavoitteena on monikulttuurisen yhteiskunnan rakentaminen. Tähän tavoitteeseen sisältyy yhteiskunnallisen tasa-arvon turvaaminen maahanmuuttajille samoin kuin heidän oman etnisen kulttuurinsa ja yhteisyytensä tukeminen. Integraatiopolitiikan tavoitteisiin liittyy myös positiivisten asenteiden luominen valtaväestön keskuu-

nessa monikulttuurisuutta ja maahanmuuttajia kohtaan. (Matinheikki-Kokko 1997, 11–12; Pitkänen 2006, 66.)

Viranomaistoiminta on saanut osakseen kritiikkiä. Viranomaiset ovat pitkään tulkinneet integraation assimilaation rinnastettavaksi ilmiöksi. Integraation tavoitteena pidettiin edelleen maahanmuuttajien sulauttamista suomalaiseen kulttuuriin ja elämäntapaan. Ideologian muutos viranomaistoinnissa on ollut hidas. Pitkäsen (2006, 63–65, 67, 113) suorittaman, eri viranomaisten käsityksiä kartoittavan, tutkimuksen (N=3 320, opettajat n=313) mukaan integraatiopyrkimys oli lähes syrjäyttänyt assimiloinnin. Nuoret opettajat kannattivat integraatiota vanhempia opettajia useammin ja naisopettajat miesopettajia useammin. Pitkäsen tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella näyttää, että etnisestä ja kulttuurisesta monimuotoisuudesta on tullut osa julkisen sektorin henkilöstön arkipäivää. (Ks. myös Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002, 48–73.)

Etniseen vähemmistöön kuuluvien lasten ja nuorten akkulturaatioprosessin tukemisessa korostetaan koulutuksen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon tärkeyttä. Koulutuspoliittisia tavoitteita ovat näiden lisäksi toimiva kaksikielisyys, tutkintojen ja opintojen vastaavuus sekä monikulttuurisuus. Koulutus onkin keskeinen osa etnisten vähemmistöjen edustajien akkulturaatiokehitystä, jota Alitolppa-Niitamo (2004, 14) kutsuu akkulturaatiopoluksi. Vaikka useissa maissa maahanmuuttajille lainsäädännöllä pyritään takaamaan tasavertaiset kouluttautumismahdollisuudet valtaväestön kanssa, koulutuksellinen tasa-arvo ei useinkaan toteudu. Maahanmuuttajien koulutustaso jää usein alhaisemmaksi kuin valtaväestön. On kuitenkin muistettava, että maahanmuuttajat eivät ole homogeeninen ryhmä. Eri etnisten ryhmien välillä on suuria eroja ja etnisten ryhmien sisällä yksilöt eroavat toisistaan. Näistä eroista johtuen yksilöiden akkulturaatiopolku on erilainen. (Alitolppa-Niitamo 2002, 277; Alitolppa-Niitamo 2004, 14–15, 17.) Alitolppa-Niitamon (2004, 124) mukaan koulutuksen tasa-arvoisuuden lähtökohta on jokaisen oppilaan huomioiminen yksilönä hänen etnisestä taustastaan huolimatta. Silloin huomio kiinnittyy oppilaan yksilöllisiin oppimisen resursseihin ja sosiaaliseen kyvykkyyteen.

Tukitoimet eivät ole kuitenkaan olleet riittäviä tasa-arvon ja integroitumisen toteutumiseksi. Suhtautuminen etnisyyteen on ongelmallista, mistä on osoituksena maahanmuuttajiin kohdistunut syrjintä. Samalla maahanmuuttajien akkulturaatioon liittyvä stressi on lisääntynyt. (Ks. Matinheikki-Kokko 1997, 12–13; ks. myös Hofstede 2001, 425–427; Raunio 1994, 116.) Integroitumiseen liittyvää kitkaa esiintyy oletettavasti laajalti yhteiskunnassamme. Rädyn (2002, 47) mukaan käytännön toiminta ei vastaa integraatiopolitiikan mukaisia tavoitteita. Kitkaa ilmenee koulutuksen piirissä. Koulujärjestelmän toiminta perustuu edelleen paljolti monokulttuurisuuteen. Samoin Jokikokon (2005b, 199, 202) mukaan koulun toiminta on pääosin vielä etnosentristä. Maahanmuuttajaoppilaiden erityistarpeita ei tästä syystä ole aina riittävästi huomioitu. Myös Banks (2001a, 6) mainitsee monikulttuurisuuskasvatuksen perustuvan käytännössä usein assimiloivaan ideologiaan.

Kouluintegraatioon liitetään usein läheisesti käsite *inkluisio*. Inklusion yhteydessä puhutaan nykyään kaikille yhteisestä koulusta tai lähikoulusta. Siihen liitetään usein esimerkiksi termit hyväksyminen, tasavertaisuus, yhteen kuuluminen ja tuki. (Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004, 3.) Inklusiivisen kasvatuksen perusedellytyksenä voidaan pitää sitä, että kaikki tietyn alueen oppilaat opiskelevat samassa koulussa. Tällöin yleisopetuksen ja erityisope-

tuksen luokat sulautetaan toisiinsa yhdeksi yhtenäiseksi kouluksi. Oppimisen ja opettamisen lähtökohtana on oppilaiden erilaisuus. (Opetushallitus 2007.) Koululle kohdistuvat inklusiiviset tavoitteet sopivat niihin tavoitteisiin, jotka on asetettu Suomen maahanmuuttopolitiikalle. Inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen laajamittaisesti lisäisi väistämättä opettajan työhön liittyviä paineita. Mobergin (2001, 119) mukaan nykyinen koulu on vielä kaukana inklusiivisesta koulusta. Jos koulua halutaan kehittää inklusiiviseksi, se tarvitsee rakenteellista ja sisällöllistä uudistusta.

Suomen nykyiselle integraatiopolitiikalle on tyypillistä, että kulttuurinen monimuotoisuus hyväksytään yksityiselämän alueella, mutta julkisen elämän alueilla, kuten työelämässä ja koulutuksessa, maahanmuuttajien oletetaan sopeutuvan paikalliseen kulttuuriin ja elämään sen normien mukaan (Liebkind 2000, 25–26; Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002, 48–73; Pitkänen 2003, 259–272; ks. myös Pitkänen & Atjonen 2002, 60–61). Hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispoliittinen ohjelma laadittiin vuonna 1997 ja vuonna 1999 astui Suomessa voimaan virallinen *laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikan hakijoiden vastaanotosta* (493/1999). Laki sisältää virallisen maahanmuuttopolitiikan peruseräkkeet. Lain mukaan tavoitteena on, että maahanmuuttaja säilyttää oman kulttuuri-identiteettinsä ja tuntee kuuluvansa omaan etniseen ryhmään samalla, kun hän osallistuu uuden ympäristönsä toimintaan. Lain tavoitteena on myös maahanmuuttajien osalta tukea yhteiskunnassa tarvittavien tietojen ja taitojen saavuttamista. (Asetus maahanmuuttajien kotoutumisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 511/1999, Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikan hakijoiden vastaanotosta 493/1999; ks. myös Pitkänen 2005, 100; Liebkind 2000, 172; Talib 2005, 13–14.) Vuonna 2004 tuli voimaan *yhdenvertaisuuslaki* (21/2004). Laissa kielletään muun muassa etninen syrjintä, samoin kuin kansalliseen alkuperään, kieleen ja uskontoon perustuva syrjintä. Tämä laki velvoittaa viranomaisia edistämään aktiivisesti etnistä yhdenvertaisuutta. Laki velvoittaa viranomaisia myös muuttamaan yhdenvertaisuuden toteutumista mahdollisesti estäviä olosuhteita. Nykyiset maahanmuuttopolitiikan periaatteet sisältyvät vuoden 2006 Suomen maahanmuuttopolitiittiseen ohjelmaan (Valtioneuvoston maahanmuuttopolitiittinen ohjelma 2006).

Nämä lait yhdessä perusopetuslain kanssa säätelevät koululaitoksen toimintaa. Lain asettamien tavoitteiden saavuttaminen asettaa koululaitokselle, kunnille ja yksittäisille kouluille kuin myös opettajille suuria haasteita. *Perusopetuslain* (257/1998) mukaan opetuksen tulee edistää yhteiskunnallista tasa-arvoisuutta ja kaikkien oppilaiden mahdollisuutta osallistua koulutukseen ja itsensä kehittämiseen. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* 2004 (36–37) veloitetaan opettajat huomioimaan kansallinen ja kulttuurinen monimuotoisuus ja kannustetaan opettajia tukemaan oppilaan omaa kulttuuria ja kulttuurista identiteettiä. Myös opetusministeriön laatimassa *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa* (2003, 27) edellytetään eri kulttuureihin liittyvän suvaitsevaisuuden ja myönteisen suhtautumisen korostamista osana kaikkea opetusta. Pääministeri Matti Vanhasen vuosien 2003 ja 2007 hallitusohjelmissa todetaan samansisältöisesti: *”Opetuksen sisältöjen kehittämisessä huomioidaan kansainvälisen yhteistyön painoarvon kasvaminen sekä suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristuminen.”* (Ks. myös Pitkänen 2006, 30.)

2.7 Monikulttuurisuus Turun opetustoimessa

Vuonna 2005 Turussa oli 9837 vieraskielistä ulkomaalaista. Tämä on 5,6 prosenttia kaupungin asukkaista. (Väestörekisterikeskus 2006.) Turkuun on tullut maahanmuuttajia kaikista maanosista, yhteensä yli 80 eri maasta. Turun suomenkielisten koulujen oppilaista noin 8,5 prosenttia (n. 1200 oppilasta) on maahanmuuttajataustaisia. Heidän äidinkieltensä on pääsääntöisesti jokin muu kuin suomi. Suurimmat kieliryhmät ovat venäjä, albania, arabia, kurdi, somali, ruotsi, vietnam ja viro. Turun asuttamispolitiikasta johtuen maahanmuuttajat asuvat tietyillä asuma-alueilla. Siksi myös maahanmuuttajaoppilaat ovat sijoittuneet tiettyjen alueiden kouluihin. Perusopetuksen alakouluista eniten maahanmuuttajaoppilaita on Varissuolla, Lausteella, Pansiossa ja Halisissa / Nummessa.

Turun kaupungin opetustoimi on luonut monikulttuurisuuden strategian vuosille 2006–2008. Tämän strategian toiminta-ajatuksena on, että Turun koulut toimivat monikulttuurisina oppimisympäristöinä. Osaava henkilöstö tukee moniammatillisena yhteistyönä oppilaan kasvua ja elämän hallintaa sekä antaa kaikille oppijoille tiedot ja taidot jatko-opintoja varten. Strategian arvopohjana ovat oppilaslähtöisyys, osaaminen ja luovuus, oikeudenmukaisuus sekä yhteistyö. Oppilaslähtöisyyden tavoitteena on, että jokainen oppilas pystyy toimimaan monikulttuurisen suomalaisen yhteiskunnan jäsenenä. Osaamisen ja luovuuden tavoitteina ovat, että kouluissa on osaava ja sitoutunut henkilöstö kohtamaan monikulttuurisuuden. Oikeudenmukaisuusperiaatteen mukaan kaikkia oppilaita kohdellaan samanarvoisina ja heidän kasvuaan tuetaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Turun opetustoimen visio vuodelle 2015 on kansallisesti ja kansainvälisesti laadukas opetustoimi, joka tarjoaa monipuolisesti yleissivistävää opetusta ja itsetuntoa kehittävää kasvatusta.

Turun opetustoimen monikulttuurisuusstrategian (2006–2008) yhtenä painopistealueena on laadukkaan kasvatuksen, opetuksen ja hyvinvoinnin edistäminen. Laadukas opetus ja kasvatusturvataan myös maahanmuuttajille, mikä sisältää jatko-opintomahdollisuudet, suomen/ruotsin kielen taidon ja oikeuden säilyttää oma kieltensä ja kulttuurinsa. Menestystekijänä tässä nähdään koulutustarjonnassa kattavat kielenopetus- ja tukipalvelut. Yhtenä painopistealueena on myös toiminnallisten ja taloudellisten resurssien turvaaminen. Määrärahoja kohdennetaan esimerkiksi suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen ja oma-kielisen opetuksen kehittämiseen sekä arviointikäytäntöjen kehittämiseen. Painopistealueena on lisäksi organisaation osaamisen kehittäminen. Tähän liittyy maahanmuuttajaoppilaalle laadittava oppimissuunnitelma sekä turvallisen ja motivoivan oppimisympäristön luominen. (Perusopetus 2008, Turun kaupungin opetustoimen monikulttuurisuuden strategia vuosille 2006–2008.)

3 OPETTAJA JA MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN INTEGROITUMINEN

3.1 Sosialisaatio ja kasvatus monikulttuurisessa kontekstissa

Sosialisaatiolla tarkoitetaan kokonaisvaltaista yhteiskunnallistumis- ja oppimisprosessia, jossa yksilö kehittyy yhteiskunnallisesti toimintakykyiseksi kansalaiseksi. Yksilö omaksumaa tällöin yhteisön kulttuuriin, sosiaaliset normit, arvot ja käyttäytymismallit. Sosialisaatioon liittyvät olennaisesti käsitteet kulttuuri ja kasvatus. Kieli on olennainen osa sosialisaatioprosessia. (Antikainen 1998, 102–103, 105; Laukkanen 2002, 25; ks. myös Antikainen 1992, 75; Salonen 1997, 166; Sutinen 1997, 79; Mikkola 2001, 33.)

Sosialisaatiossa voidaan erottaa Bergerin ja Luckmannin (1994, 148) käsitteen määritellyn mukaan primaari- ja sekundaarisosialisaatio. *Primaarisosialisaatiolla* tarkoitetaan lähinnä yksilöllisyyden kehitystä lapsuudessa, minkä tuloksena muodostuu yksilön minuus persoonana ja yksilön persoonallinen identiteetti. (Berger & Luckmann 1994, 148–153; Rosenthal & Feldman 1992, 20; Törmä 1996, 101; Antikainen 1998, 104–105.) *Sekundaarisosialisaatio* painottuu yksilön myöhempiin vuosiin ja sen funktiona on yksilön integroituminen yhteiskunnan jäsenyyteen. Primaarisosialisaation merkityksellisten henkilöiden, kuten vanhempien, rinnalle tulee uusia, identiteettiä ja todellisuuskäsityksiä muovaavia tekijöitä, kuten koulu, lapsen ystäväpiiri sekä nykypäivänä yhä enenevässä määrin media. (Berger & Luckmann 1994, 157–162; Antikainen 1998, 103–104.)

Kasvatusta voidaan pitää sosialisaation osana, johon kuuluvat eri kasvatusinstituutiot, kuten perhe ja koulu. Kasvatuksella tarkoitetaan yleensä tietoista, intentionaalista toimintaa, jonka tarkoituksena on tarpeellisten toimintakompetenssien saavuttaminen. (Siljander 1997, 7–10.) Koska koululla on kodin ohella myös tärkeä rooli kasvattajana, pitäisi niiden välillä vallita mahdollisimman yhtenäinen kasvatusnäkemys. Koulu voi omalta osaltaan ohjata lapsen yksilöllistä kasvuprosessia. Koulun tehtävänä on tukea lapsen omaa identiteettiä ja omia kulttuurisia kokemuksiaan sekä toisaalta auttaa lasta integroitumaan monikulttuuriseen ja moniarvoiseen yhteiskuntaan. (Berger & Luckmann 1987, 156; Törmä 1996, 60–61, 65–66, 102.)

Väri (2002b, 102) puhuu välittömästä kasvatusvastuusta ja rooliperustaisesta suhteesta. Välitön kasvatusvastuu ilmenee vanhempien ja lapsen suhteessa. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on rooliperustainen suhde, johon oikeutuksen antaa opettajan asiantuntemus. Sosiaalistumista yksilön ja yhteiskunnan välillä tapahtuu tietyissä konteksteissa ja tietyssä sosiaaliympäristössä. (Ks. myös Nummenmaa 2001, 25; Antikainen 1998, 148, 154; Peltonen 1997, 25–28.)

Moniarvoisessa yhteiskunnassa yksilö joutuu tekemään monia valintoja erilaisten arvojen välillä. Maahanmuuttajaperheissä lapsi omaksuu vanhemmiltaan heidän kulttuurilleen ominaisen tavan jäsentää maailmaa. Samaan aikaan hän on uuden ympäristönsä kulttuuri-vaikutteiden piirissä. (Törmä 1996, 101.) Koulun on arvoja ja asenteita muokkaavana yhteiskunnallisena instituutiona pohdittava, miten sen tarjoama arvomaailma toimii monikulttuurisessa kontekstissa. Mitä arvoja koulun tulisi maahanmuuttajaoppilaille välittää ja

minkälaisia monikulttuurisuuteen liittyviä arvoja koulu välittää valtaväestöön kuuluville oppilaille? Tähdellistä pohdinnassa on lisäksi se, kenelle eettinen vastuu kasvatuksen arvojen valitsemisesta kuuluu. (Kansanen 1996, 13–14; Törmä 1996, 102–103; Anttonen 1996, 71.) Monikulttuurisen ryhmän kasvattajana toiminen edellyttää opettajalta jatkuvaa omien arvojen ja käsitysten reflektointia. Kulttuurisesti yhteiskunta on alituisessa muutostilassa. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa kulttuurit asettuvat toistensa kanssa limittäin. Erilaisten kulttuurien integroituminen toisiinsa auttaa lasta tuntemaan kasvuympäristönsä turvalliseksi ja luottamaan vuorovaikutussuhteisiinsa. (Ks. Soininen 2006, 14–15.) Kasvatuksen onnistumista edistää opetukseen osallistuvien yhteinen arvokeskustelu. Kasvatuksen näkökulman avartaminen yksikulttuurisesta monikulttuuriseksi auttaa tekemään jokaista lasta koskevia eettisesti oikeita ratkaisuja. (Paavola 2007, 18.)

Opettajan rooli kasvattajana ei ole helppo. Jokainen maahanmuuttajanuori haluaa sosiaalisesti tulla hyväksytyksi uudessa ympäristössä, jolloin hän saattaa pitää enemmistökulttuurin tapojen ja tunnusmerkkien omaksumista tärkeänä. Tilanne kehittyy helposti ristiriitaiseksi, jos nuori yrittää miellyttää sekä vanhempiaan että erilaista arvomaailmaa edustavaa koulumaailmaa ja ystäväpiiriä. Sellainen tilanne, jossa lapsen oman identiteetin löytäminen hankaloituu, johtaa helposti ongelmiin kotona ja koulussa. Kasvatuskäytänteet voivat eri kulttuureissa poiketa suuresti toisistaan. Maahanmuuttajalasten vanhempien on kenties vaikea hyväksyä meille suomalaisille ominaisia kasvatuskäytänteitä. Vanhemmat voivat pelätä lastensa omaksuvan kokonaan uuden kulttuurin mallit ja hylkäävän oman kulttuurinsa. Yhteentörmäyksiä perheen sisällä on odotettavissa. (Puusaari 1997, 26–27.) Vanhemmat pyrkivät helposti säilyttämään oman perinnekulttuurinsa ja jopa pyrkivät noudattamaan tiukemmin oman kulttuurinsa sääntöjä kuin asuessaan entisessä kotimaassaan. Opettajan monikulttuurisella kompetenssilla on merkitystä sille, miten mahdollisia näkemyseroja onnistutaan ratkomaan oppilaan kannalta parhaalla mahdollisella tavalla.

Kasvattajan ja kasvavan välinen vuorovaikutus on pedagogista, koska tulevaisuuteen kasvattajana kasvattajan on pyrittävä ennakoimaan tulevaisuuden monikulttuurisia visioita ja niihin sisältyviä arvoja. Sosialisointi vaikutusten ymmärtäminen on edellytys akkulturaatioprosessin ymmärtämiselle, ja suomalaisen koulun kasvatustavan merkitystä voidaan pohtia vain kulttuurisen sosialisointi sisältävässä viitekehyksessä. (Ks. Berger & Luckmann 1994, 147; Kivelä 1997, 39–42.) Varsinkin kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen edustajat korostavat kasvatuksen sidonnaisuutta yhteiskuntakontekstiin. Mikäli tätä sidonnaisuutta ei huomioida, voidaan stereotyyppisten käsitysten ja ennakkoluulojen seurauksena tehdä lapsen suoriutumisesta vääriä johtopäätöksiä. (Gay 2001, 41–42; Nieto 2004, 311.) Opettajalla koulun kasvatussisältöjen toteuttajana on keskeinen merkitys arvojen välittäjänä ja lapsen tulevaisuuden rakentajana. Opettaja voi toimia myös puskurina, jotta lapsi välttyisi sellaisilta haitallisilta arvovalinnoilta, joita ympäröivässä maailmassa on runsaasti tarjolla. Opettajan kulttuurinen tietämys ja pedagoginen asiantuntijuus voivat olla ratkaisevassa asemassa, kun lapsi kohtaa kulttuurisia ristiriitoja.

3.2 Opettaja ja maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisprosessi

Uuteen maahan sopeutuminen on pitkälinen prosessi, joka voi kestää vuosia. Lapsi kohtaa uuden kulttuurin päiväkodissa, pihapiirissä tai erityisesti koulussa yleensä välittömästi muuton jälkeen. Lapsen ja hänen vanhempiensa sopeutumisprosessit ovat erilaisia ja lapsi

sopeutuu uuteen ympäristöön yleensä vanhempiaan nopeammin. Maahanmuuttajaperheen lapsi on yleensä joka päivä kosketuksissa kahden, ehkä hyvinkin erilaisen, kulttuurin kanssa. (Peltonen 1998, 9.) Kun maahanmuuttajalapsen elämässä moni asia muuttuu, niin lapsi kaipaa ympärilleen turvallisuutta. Lapselle usein vanhempien lisäksi opettaja on se henkilö, jolta hän hakee tukea. Koulun ja opettajan merkitys maahanmuuttajalapselle onkin suuri. Turvallisuuden tunteen lisäksi koulu antaa lapselle kulttuuri- ja kielitaustasta riippumatta mahdollisuuden toimia ja työskennellä yhdessä muiden lasten kanssa. Koulu on paikka, jossa kaikki sen jäsenet voivat oppia elämään monikulttuurisessa yhteisössä. (Peltonen 1998, 11.) Koska opettaja on osallisena oppilaan integroitumisprosessissa, tarkastellaan tässä yhteydessä lapsen integroitumiseen liittyviä tekijöitä.

Koulunkäynti on saattanut poiketa maahanmuuttajalapsen omassa kotimaassa suurestikin koulunkäynnistä Suomessa. Mitä kaukaisempi kulttuuri on kysymyksessä, sitä suuremmat ovat todennäköisesti kulttuuriset ja koulukulttuuriset erot. Suomalaisesta koulunkäynnistä poiketen opetus on voinut olla opettajajohtoisempaa ja joissain tapauksissa uskonnollisten periaatteiden ohjailemaa. Käsitys koulunkäynnin tarpeellisuudesta on voinut liittyä lapsen sukupuoleen. Joissakin maissa tytöillä ja pojilla on omat koulunsa ja koulukulttuurinsa. (Peltonen 1998, 11.) Maahanmuuttajalapsi tuntee koulussa helposti epävarmuutta ja ristiiriitaisuutta ja voi ryhtyä kokeilemaan auktoriteettien asettamia rajoja. Tilanne voi hämentää maahanmuuttajalasta sekä hänen opettajiaan.

Husu (2006, 86) näkee etnisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kasvavan lukumäärän yhtenä tulevien vuosien kouluun liittyvänä ongelmana. Maahanmuuttajaoppilaiden myötä suomen kieltä taitamattomien ja ymmärtämättömien oppilaiden lukumäärä kasvaa. Miten koulu ja opettaja voisivat auttaa maahanmuuttajalasta hänen sopeutumisessaan suomalaiseen kouluun ja yhteiskuntaan? Opettajasta voi tuntua, että hän on lähes mahdotomalta tuntuvan tehtävän edessä. Hän kantaa kuitenkin suurimman vastuun monikulttuurisen kasvatuksen toteutumisesta luokassa. Monikulttuurisen opetusryhmän opettajan ammatillinen kompetenssi on koetuksella.

Toimiva kodin ja koulun välinen vuorovaikutus auttaa molempia tahoja ymmärtämään toisiaan. Samalla luodaan parempia edellytyksiä lapsen sopeutumiselle kouluyhteisönsä jäsenyyteen. (Ks. myös Talib 2007, 45–46.) Yhteisen kielen puuttuminen opettajan ja vanhempien välillä asettaa usein omat rajoitteensa lapsen parhaaksi tarkoitetuille intentioille. Opettajalla ei useinkaan ole käytettävissään lyhyellä varoitusaajalla tarvitsemaansa tulkkia apua. Kotien ja koulujen välistä yhteistyötä esiintyy Suomessa keskimääräistä enemmän verrattuna muihin Euroopan Unionin maihin (Eurydice 2003/04, 37). Tulosta voidaan pitää hyvänä siitä syystä, että koulujemme ja opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista voidaan pitää moniin muihin eurooppalaisiin maihin verraten vähäisinä.

3.2.1 Opettaja oppilaan kulttuurisen identiteetin tukijana

Maahanmuuttaja, olipa hän lapsi tai aikuinen, ei pysty elämään pelkästään oman etnisen kulttuurinsa toimintamallien mukaisesti, eikä myöskään uuden kulttuurin täydellinen omaksuminen ole mahdollista. Uuteen kulttuuriin ja yhteiskuntaan sopeutuminen ainakin osittain on välttämätöntä, mutta yhtä tarpeellista on oman etnisen kulttuurin säilyttäminen yksilön identiteetin säilymisen ja kehittymisen kannalta. (Soutamo, Säily & Vilhunen 1998, 36.)

Etnisyydellä ja kulttuurilla on vahva yhteys yksilön identiteettiin. Identiteetti on ihmisen käsitys omasta itsestään. Identiteettiin sisältyy yksilön suhde ympäristöön, jonka keskellä hän elää. Viiteryhmät, joihin yksilö kuuluu, määrittävät hänen identiteettiään. (Kaikkonen 2001, 347; Niemi 2007, 10; ks. myös Liebkind 1995, 33.) Rönnholmin (1999, 30) mukaan identiteetissä olennaista on, että yksilö tiedostaa omaan minuuteensa liittyvät kulttuurikytkennät ja ymmärtää oman historiansa merkityksen nykyiseen minäänsä. Etninen identiteetti ja kulttuurinen identiteetti voidaan nähdä samaa tarkoittavina asioina. Molemmat tarkoittavat samastumista tiettyyn ryhmään ja ryhmien välistä erottautumista. (KUPOLI 1992, 52; ks. myös Rönholm 1999, 31.)

Kulttuuri-identiteetillä on keskeinen merkitys kulttuurisissa kohtaamisissa, jossa yksilön omat arvot vertautuvat vieraaseen. Kulttuurien väliset erot saattavat kohtaamistilanteissa korostua epävarmuudesta ja minuuden pysyvyyden suojaamisesta johtuen. Identiteetti joutuu aina koetukselle maahanmuuton yhteydessä, ja se on rakennettava uudelleen uudessa kulttuurissa. Mitä erilaisemmasta kulttuurista maahanmuuttaja tulee, sitä vaikeampaa identiteetin uudelleenrakentaminen on. (Matinheikki-Kokko 1997, 9–20; Talib 2002, 46; Talib 2005, 46–47; ks. myös Forsander 1994b, 14; Koskeniemi 1997, 106–107.)

Kieli liittyy kiinteästi etnisyyteen ja se on yksi keskeinen etnisen identiteetin tunnusmerkeistä. Kieli voikin toimia kansallisen identiteetin symbolina tietylle etniselle ryhmälle. Jos ihminen kadottaa alkuperäisen kielensä, on etnistä identiteettiä enää vaikea tunnistaa. (Kupiainen 1994, 39; Liebkind 1995, 17; ks. myös Kaikkonen 2001, 352–353.) Kodin merkitystä ei voi liikaa korostaa oman kulttuurin ja kielen välittämisessä, lapsen sopeutumisessa uuteen kulttuuriin sekä lapsen identiteetin muodostumisessa. Koulun tarjoamat tukitoimet ja myönteinen suhtautuminen maahanmuuttajalapsen omaan kieleen ja kulttuuriin voivat tukea yksilön identiteetin kehitystä. (Soutamo et al. 1998, 37.)

Monikulttuurisuus identiteettiä määrittävänä käsitteenä viittaa yksilön mahdollisuuteen omaksua kaksi tai useampia erilaisia identiteettejä riippuen yksilön osaamista kielistä ja niiden myötä omaksutuista kulttuureista. Yksilö saa monikulttuurisen identiteetin kasvaessaan kahden tai useamman kulttuurin vaikutuspiirissä. Prosessin voi otaksua olevan mutkattomampaa lapselle kuin aikuisella. Lapsen monikulttuurisen identiteetin kehittyminen edellyttää kuitenkin ympäröivän yhteisön valmiutta arvostaa erilaisuutta. Kodin lisäksi koulun ja opettajien rooli identiteetin kehittäjänä on keskeinen. Monikulttuurisen identiteetin muodostumista voi haitata kuitenkin yhteisössä vallitseva tiedostettu tai tiedostamaton etnisen hierarkian järjestelmä. Tällöin valtakulttuuri koetaan vähemmistökulttuureja arvokkaammaksi. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovatkin valtaväestöön kuuluvia oppilaita suuremmassa vaarassa syrjäytyä tai joutua osalliseksi koulukiusaamiseen. (Talib 2002, 48–49; Kaikkonen 2001, 348–349; Soilamo 2006, 24–25; ks. myös Niemi 2007, 14–15.) Banksin (2001; 8–9) mukaan koulu voi ohjata oppilaita saavuttamaan tasa-painon kulttuurisen, kansallisen ja maailmanlaajuisen samastumisen välillä. Oma etninen kulttuuri nähdään tällöin osana kansallista ja globaalia kulttuuria. Voidakseen kehittää oppilaan monikulttuurista identiteettiä opettajan tulisi ymmärtää oma kulttuurinen, kansallinen ja maailmanlaajuinen identifikaationsa.

Opettajien mahdollisuudet kehittää maahanmuuttajataustaisen oppilaan identiteettiä ovat rajoitetut. Oletettavaa onkin, että maahanmuuttajaoppilaiden opettajat joutuvat toimimaan taitojensa äärirajoilla oppilaidensa identiteetin kehittäjinä. (Coffey 2005, 219–220.) Jos maahanmuuttajalapselta kielletään oikeus samaistua omaan perheensä kulttuuriin, voidaan Niemen (2007, 13) mukaan puhua identiteetin riistosta. Vastavuoroisesti oman kulttuurin lisäksi maahanmuuttajalapselle tulisi suoda oikeus omaksua aineksia uuden kotimaansa viiteryhmien identiteetistä. Rönnholmin (1999) väitöskirjatutkimuksesta saatujen tulosten mukaan sillä, että koulu tukee lapsen kulttuuri-identiteettiä, on positiivinen vaikutus hänen koulumenestykseensä.

Rönnholm (2000, 2) näkee kulttuuri-identiteetin ongelmallisena, kun sitä tarkastellaan koulutus- ja kasvatustavoitteiden kannalta. Hän pitää ongelmallisena myös kulttuuri-identiteetistä kehitettyjen tavoitteiden selkiintymättömyyttä ja niiden vaikeaa soveltamista käytäntöön. Niemen (2007, 15–16) mukaan tulisi pohtia, miten koulu pystyisi tarjoamaan mahdollisimman hyvät rakennusaineokset sellaiselle identiteetille, joka luo turvallisuutta ja antaa mahdollisuuden kasvaa ja kehittyä. Tämä haaste korostuu, kun luodaan maahanmuuttajataustaisen lapsen eri kulttuureista muodostuvan identiteetin kokonaisuutta.

Maahanmuuttajaoppilaaseen liittyy aina kaksi- tai monikulttuurinen identiteetti. Tässä tutkimuksessa etnistä ja kulttuurista identiteettiä tarkastellaan osana sosiaalista identiteettiä, joka korostaa yksilön etnistä syntyperää ja muotoutuu yhteenkuuluvaisuuden tunteesta etnisen ryhmän muihin jäseniin. (vrt. Weinreich 1989, 57; Liebkind 1995, 12–13; Liebkind 1996b, 9–11; Skuttnab-Kangas 1994, 103).

3.2.2 Opettaja ja maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatio

Maahanmuuttajaoppilaan ja opettajan välisessä kohtaamisessa sekä opettaja että oppilas joutuvat sopeuttamaan asenteitaan, arvojaan ja toimintaansa molemmille uudessa tilanteessa. Yleisellä tasolla sopeutumisprosessin seurauksena joko molempien tai vain toisen kulttuurisessa ajattelussa tapahtuu muutoksia. Kahden kulttuurin samalla alueella tapahtuvaa keskinäistä vuorovaikutusta, toisiinsa sopeutumista, kutsutaan *akkulturaatioksi*. (Berry, Poortinga, Segall & Dasen 1992, 70.) Alexander (1998, 4) määrittelee akkulturaation prosessiksi, jossa ihmiset omaksuvat jollekin tietylle toiselle ihmisryhmälle ominaisia kulttuurimalleja. Liebkind (2000, 13) korostaa akkulturaatioprosessin kaksisuuntaisuutta. Periaatteessa kulttuurit voivat vaikuttaa toisiinsa tasavertaisesti, mutta käytännössä kuitenkin toinen kulttuureista on dominoivassa asemassa ja toisen kulttuurin on akkulturoiduttava siihen (Berry et al. 1992, 70; Liebkind 1994, 25).

Uuteen maahan muuttamisesta ja vieraan kulttuurin kohtaamisesta voi seurauksena olla kriisi. Tällöin voidaan puhua akkulturaatioon liittyvästä stressistä, joka on seurausta muuton aiheuttamasta kulttuurisokista. Jokainen maahanmuuttaja kokee kulttuurisokin, mutta sen voimakkuus, kesto ja seuraukset vaihtelevat yksilöllisesti. Yksilön selviäminen kulttuurisokista vaikuttaa hänen selviytymiseensä koko akkulturaatioprosessista. (Hofstede 2001, 423, 425–427; ks. myös Soilamo 2006, 30.)

Koulussa oppilaan kulttuurisokkivaiheeseen liittyy helposti negatiivisia ilmiöitä. Toimintamallien ja arvojen erilaisuus, oppilaan kokemaa yksinäisyyttä ja kieliongelmat aiheuttavat maahanmuuttajaoppilaassa helposti turhautuneisuutta, huononmuutta ja ahdistuneisuutta.

Hänen kuormansa kasvaa, jos opettajan tai valtaväestöön kuuluvien oppilaiden asenteet, ennakkoluulot ja toimintatavat ovat kielteisiä. Miten tällaisen oppilaan tilannetta voitaisiin auttaa? Tilannetta helpottaa, jos kulttuurisokkiin liittyvät vaiheet tiedostetaan ja tunnistetaan. Tietämättömyys voi olla syynä opettajan negatiivisiin asenteisiin.

Akkulturoituminen on hidas prosessi. Koulu ja opettaja voivat auttaa maahanmuuttajaoppilasta omaksumaan uusia sosiokulttuurisia käyttäytymismalleja ja muodostamaan realistisen kuvan elinympäristöstään. Paikallisen kielen oppiminen edistää sopeutumista ja lisää kontaktimahdollisuuksia. Vähin erin uusi kulttuurinen identiteetti alkaa muotoutua. (Hofstede 2001, 426–427; Kupiainen 1994, 49–50.) Lapsen akkulturoitumisen, akateemisen menestymisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta on ensisijaisen merkityksellistä vanhempien onnistunut sopeutuminen uuteen tilanteeseen. Kuitenkin yhtä merkityksellistä on se, miten ympäröivä yhteiskunta suhtautuu eri kulttuuria ja kieltä edustaviin lapsiin. Opettajan maahanmuuttajataustaiseen oppilaaseen liittyvillä asenteilla voi helposti nähdä olevan yhteys oppilaan koulumenestykseen.

3.2.3 Akkulturaatioasenteet

Kulttuurien kohtaamista ja siitä seuraavia ilmiöitä kuvataan usein Berryn (1986, 28; Berry et al. 1992, 278–279) akkulturaatiomallin avulla (kuvio 2). Yksilön suhtautuminen kulttuuri-identiteetin ja kulttuurin ominaispiirteiden säilyttämiseen sekä vuorovaikutuksen merkitys valtakulttuurin edustajiin on keskeistä. Akkulturoitumisessa on Berryn jaottelun mukaisesti neljä akkulturaatioasennetta kuvaavaa strategiaa: integraatio (kotoutuminen), assimilaatio (sulautuminen), separaatio (eristäytyminen) ja marginaalisaatio (syrjäytyminen).

Kulttuuri-identiteetin ja kulttuurin säilyttäminen tärkeää			
		Kyllä	Ei
Suhteiden ylläpitäminen muihin ryhmiin tärkeää	Kyllä	integraatio	assimilaatio
	Ei	separaatio	marginalisaatio

Kuvio 2. Akkulturaation vaihtoehdot (Berry 1986, 28; Berry et al. 1992, 278.)

Integraatio on kaksisuuntainen prosessi, jossa on keskeistä valtaväestön ja maahanmuuttajien välinen tasa-arvo, vuorovaikutus ja kunnioitus. Maahanmuuttaja pyrkii säilyttämään omaa kulttuuriperinnettään sekä vastaanottamaan vaikutteita uudesta kulttuurista. Integraatioasenteen omaava maahanmuuttaja sopeutuu uuteen yhteiskuntaan yleensä hyvin. (Berry et al. 1992, 278–279; Berry 2006, 34–36; ks. myös Talib 1999a, 74–76; Alitolppa-Niitamo 1993, 32–33; Rätty 2002, 124–129; Ruusunen 1998, 17; Pitkänen & Vanhalakka-Ruoho 1997, 447–448; Gibson 1991, 375; Domander 1994, 28; Forsander 2001, 39.) Integraatioasenteen omaavia maahanmuuttajaoppilaita voidaan pitää koulun ja opettajan näkökulmasta katsottuna ihanteellisina oppilaina. Heitä opettaessaan opettaja voi tuntea onnistuvansa työssään. Nämä oppilaat selviytyvät yleensä koulussa hyvin. He oppivat oman äidinkieltänsä lisäksi myös valtaväestön kielen, mikä helpottaa opiskelua. Oppilas kokee kulttuuritaustansa arvokkaaksi, mikä lujittaa hänen minäkuvaansa ja itsetuntoansa sekä auttaa häntä toimimaan uudessa ympäristössä. (Soilamo 2006, 27; Miettinen 1997, 9.) Integraatio on yhteiskunnan ja koulujen opetussuunnitelmien mukainen tavoite.

Tämä tavoite ei kuitenkaan toteudu ilman asiantuntevia opettajia ja yhteiskunnan tarjoamia riittäviä resursseja.

Assimilaatio tarkoittaa sitä, että yksilö tai ryhmä kiinnittyy valtakulttuuriin ja hylkää oman kulttuurinsa Maahanmuuttaja, jolla on assimilaatioasenne, luopuu aiemmasta identiteetistään. Assimilaatiota ei pidetä hyvänä vaihtoehtona, koska siinä maahanmuuttajan oma vähemmistökulttuuri ja identiteetin voimavarat sivuutetaan. (Berry et al. 1992, 278–279; ks. myös Talib 1999a 74–76; Liebkind 1994, 26; Alitolppa-Niitamo 1993, 32–33; Nieto 2004, 261–264.) Koulukasvatuksen tavoitteet olivat pitkään assimilaation suuntaisia. Koulukasvatus johtaa helposti assimilaatioon, mikäli maahanmuuttajaoppilaan omaa kulttuuritaustaa ei huomioida tai arvosteta, eikä hänen oman äidinkielen oppimisen kehitystä tueta. Tällöin tavoitteena yleensä pidetään valtakulttuuriin sulautumista. Assimilaatoriski kasvaa, jos lapsen odotetaan selviytyvän valtaväestön kielellä liian nopeasti. (Soilamo 2006, 27.)

Separaatio merkitsee uuden kulttuurin torjumista ja tukeutumista oman ryhmän kulttuuriin. Separaatioasenne aiheuttaa ennen pitkää sopeutumisvaikeuksia ja voi johtaa syrjäytymiseen. Jos valtakulttuurin edustajat asettavat etnisen vähemmistön toisarvoiseen asemaan yhteiskunnassa esimerkiksi työn ja koulutuksen suhteen, voidaan puhua yhteiskuntatason eristämisestä eli *segregaatiosta*. (Berry et al. 1992, 278–279; ks. myös Talib 1999a, 74–76; Alitolppa-Niitamo 1993, 32–33) Koulussa maahanmuuttajaoppilaalla, jolla on separaatioasenne, voi olla sopeutumisvaikeuksia, koska hän torjuu koulun tarjoamat toimintamallit. Ystävyyssuhteiden luominen valtaväestöön kuuluvien oppilaiden kanssa on hankalaa, koska hän ei halua olla tekemisissä heidän kanssaan. Segregaatio voi käytännössä tarkoittaa sellaisten oppilasryhmien muodostamista, joissa edustettuina on vain yhteen kieli- ja kulttuuriryhmään kuuluvia oppilaita eikä heillä ole mahdollisuutta luoda kontakteja muiden kulttuuriryhmien kanssa.

Marginalisaatio merkitsee oman sekä vieraan kulttuurin torjumista. Tällöin yksilö jää molempien kulttuurien ulkopuolelle, jolloin tilanne johtaa helposti syrjäytymiseen ja identiteetti-ongelmiin. Marginalisaatioasennetta voidaan pitää ongelmallisimpana selviytymisstrategiana. (Berry et al. 1992, 278–279; ks. myös Talib 1999a, 74–76; Alitolppa-Niitamo 1993, 33.) Koulussa maahanmuuttajaoppilas jää oman kulttuurinsa sekä valtakulttuurin ulkopuolelle ja saattaa joutua pysyvään konfliktilanteeseen vertaisryhmässään (Soilamo 2006, 28). Marginalisaatioasenteen mukaisesti suuntautuneesta oppilaasta aiheutuu opettajalle mahdollisesti monenlaisia ongelmia ja ylimääräistä työtä. Opettaja voi helposti tuntea itsensä voimattomaksi ja omien kykyjensä riittämättömyyden kohdattaessaan tällaisen oppilaan ja yrittäessään auttaa häntä muuttamaan asenteitaan. Voidaankin olettaa, että mahdollisten negatiivisten kokemusten myötä opettajan motivaatio akkulturaatio-ongelmaisen oppilaan auttamiseksi joutuu koetukselle.

Opettajan on ehkä helpompi pitää integraatihakuisesta oppilaasta kuin oman kulttuurinsa suojaan vetäytyvästä tai itsensä marginalisoivasta oppilaasta. Jotta opettaja kykenisi reflektomaan omia käsityksiään ja asenteitaan, tulisi hänellä olla tietoa kulttuurisen sopeutumisen prosesseista ja niistä mekanismeista, jotka ohjailevat yksilön kehitystä maahanmuuton jälkeen. Koska onnistunutta integraatiota pidetään yleensä kahdensuuntaisena

prosessina, on opettajan omalla akkulturaatioasenteella merkitystä tässä prosessissa. Opettajien monikulttuurisuuteen liittyviä asenteita tarkastellaan lähemmin luvussa 5.2.1.

3.2.4 Lapsen integroitumista horjuttavia tekijöitä

On todennäköistä, että lähes jokainen maahanmuuttajalapsi kokee koulunkäynnin uuden kulttuurin piirissä ainakin aluksi vaikeaksi. Puutteellinen kielitaito, kulttuuriset erot ja sosiaalisten toimintamallien erilaisuus ovat tekijöitä, jotka hankaloittavat oppilaan integroitumista. Maahanmuuttajaperheen lapsi ei kenties saa riittävästi tukea suomenkieltä osaamattomilta vanhemmiltaan koulunkäyntiinsä liittyvissä asioissa.

Muuttaminen uuteen maahan on stressiä aiheuttava koettelemus koko perheelle. Jokainen maahanmuuttaja tuntee itsensä ainakin jossain määrin muukalaiseksi. (Peltonen 1998, 11; ks. myös Soilamo 2006, 17.) Talib (1999a, 80) näkee suurimpien ongelmien maahanmuuton yhteydessä johtuvan molempien, niin tulijan kuin vastaanottajan, kulttuurien riittämättömästä ymmärtämisestä. Lisäksi Talib (1999a, 75) mainitsee identiteettiongelmat, jotka johtuvat usein epätietoisuudesta omasta etnisestä arvosta. Ongelmia esiintyy erityisesti, jos valtakulttuurin taholta määritellään maahanmuuttajien arvokkuus. Verman (2005, 57) mukaan kulttuurien välisiin kohtaamisiin liittyvät ymmärtämisen vaikeudet voivat johtua sellaisesta ajattelutavasta, jossa oma kulttuuri nähdään muita kulttuureita arvokkaampana. Ongelmia aiheutuu lisäksi kielen ja interaktion välisistä suhteista.

Regnault (2006, 54–55) liittää lapsen ja vanhempien integroitumisen toisiinsa. Vanhempien onnistunut integroituminen uuteen yhteiskuntaan auttaa lasta selviytymään koulussa. Regnaultin käsityksen mukaan maahanmuuttajalapsi, joka ei tunne pääsevänsä osalliseksi valtaväestön lasten kanssa tasa-arvoisesta kohtelusta ja sosiaalisista oikeutuksista, saattaa syrjäytyä ja turhautua. (Ks. myös Peltonen 1998, 10; Liebkind 1988, 78.) Talib (1999a, 78–79) näkee perheen sisäisillä rakenteilla, kuten emotionaalisilla siteillä, arvomaailmalla, lastenkasvatuksella ja sosioekonomisella taustalla olevan merkitystä maahanmuuttajalapsen sopeutumisessa uuteen koulujärjestelmään. Jokainen maahanmuuttajalapsi kaipaa turvallisuutta. Lapsi voi tuntea kuitenkin itsensä vanhempiensa tavoin ulkopuoliseksi, yksinäiseksi ja juurettomaksi. Hän voi reagoida suuria henkisiä paineita aiheuttavaan tilanteeseen somaattisesti tai psyykkisesti oireillen. (Peltonen 1998, 10–11.) Perheen sisäisiä jännitteitä saattavat lisätä eri sukupolvien välillä syntyvät konfliktit. Maahanmuuttajalapsi voi omaksua koulussa valtakulttuurin arvoja, kielen ja elämäntapoja ikään kuin salaa vanhemmiltaan. (Räsänen & Virtanen 1994, 109.)

Talibin (1999b, 241; 2002, 68; ks. myös Talib 2005, 16–18) mukaan kulttuurien erilaisuuteen ja niiden rinnakkaiseloon liittyy aina riskejä. Ennakkoluulot ja erilaiset arvot aiheuttavat ristiriitoja. Kulttuuritaustaltaan valtaväestöstä poikkeavat oppilaat kokevat helposti, että heidän kulttuurinsa on merkityksetöntä eikä sitä arvosteta. He voivat kokea olevansa jatkuvan arvostelun, vähättelyn tai alistuksen kohteena ja tuntea epäonnistuvansa useimmissa tehtävissään. Se voi johtaa vihan ja toivottomuuden tunteeseen, joka purkautuu helposti vihamielisenä aktiviteettina heidän elinympäristöönsä kohtaan. (Soilamo 2006, 23–24.) Alitolppa-Niitamo (2004, 129) korostaa integroitumisessa erityisesti maahanmuuttajalapsen iän merkitystä. Hänen mukaansa nuorempien lasten integroituminen on helpompaa kuin teini-ikäisenä maahamme tulleiden nuorten. Alitolppa-Niitamo perustelee ilmiötä sillä, että monet lapset omaksuvat helposti uuden kielen, heidän koulunkäyn-

tiinsä ei liity vielä kovin suuria vaatimuksia ja ystävyyssuhteiden solmiminen tapahtuu spontaanisti. (Ks. myös Liebkind 1994, 6; Ekholm 1994, 48.)

Pluralistisissa yhteisöissä voidaan eri etnisiin ryhmiin suhtautua eri tavoin ja kohdistaa näihin erilaista vähemmistöpolitiikkaa. Toiset vähemmistöryhmät voidaan hyväksyä, kun taas toisiin ryhmiin voidaan suhtautua ennakkoluuloisesti ja torjuvasti. Yhteiskunnan taholta tulevat ennakkoluulot ja syrjintä saattavat lisätä marginalisaatoriskiä jonkun etnisen ryhmän kohdalla. (Berry et al. 1992, 288; ks. myös Ekholm 1994, 49; Alitolppa-Niitamo 1993, 29–31.)

Talibin (2002, 52–55) mukaan meille vieraan kulttuuritaustan omaavan oppilaan koulu-menestys riippuu monien eri tekijöiden, kuten kulttuuristen, historiallisten, yhteiskunnallisten, poliittisten, psykologisten ja institutionaalisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Maahantulon syyllä on merkittävä osuus oppilaan sopeutumiseen ja hänen koulumotivaatioonsa. Pakolaisena maahan tulleella oppilaalla on todettu olevan monenlaisia, kenties traumaattisista kokemuksista johtuvia, sopeutumisvaikeuksia. Vapaaehtoisesti maahan tulleen perheen lapsen sopeutuminen on usein helpompaa ja opiskelumotivaatio on korkeampi kuin niiden lasten, joiden perheet ovat vasten tahtoaan joutuneet jättämään kotimaansa. (Ks. Verma 2005, 56.)

Opettajan odotetaan osoittavan maahanmuuttajaoppilaita sekä heidän kulttuuriaan kohtaan hyväksyntää ja arvostusta. Samaan aikaan hänen odotetaan rakentavan valtaväestöön kuuluvien oppilaiden keskuudessa erilaisuutta hyväksyvä ja arvostava ilmapiiri. Yksittäisellä opettajalla voi olla luokassaan useita maahanmuuttajataustaisia oppilaita, jotka käyvät kukin omalla tavallaan läpi sopeutumisprosessiaan. Prosessiin helposti liittyvä oireilu saattaa esiintyä luokassa esimerkiksi häiriökäyttäytymisenä. Opettaja ei välttämättä osaa tiedostaa häiriökäyttäytymisen syitä, jolloin hän voi omalla toiminnallaan vielä pahentaa tilannetta. Opettaja voi tuntea itsensä neuvottomaksi ja voimattomaksi. Opettajan työssään kokema valmistautumattomuus maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen ja kasvatamiseen saattaa horjuttaa hänen käsitystään omasta ammatillisesta kompetenssistaan. Toisaalta opettajalla on mahdollisuus auttaa oppilasta integroitumisessa, jos hän on tietoinen oppilaan akkulturoitumiseen liittyvistä tekijöistä ja saanut riittävästi monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta. Lisäksi opettajan omilla asenteilla, kokemuksilla ja pedagogisilla taidoilla on merkitystä siinä, miten hän integroimisen tukemisessa onnistuu.

4 MONIKULTTUURINEN JA MONIARVOINEN KOULU

4.1 Monikulttuurisuuden toteutuminen suomalaisessa koulussa

Koulu instituutiona on osa yhteiskuntaa ja heijastaa yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia. Maahanmuuttajaoppilaiden tulo suomalaisiin kouluihin on tuonut muutoksia myös koulujen arkeen. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat tuovat kouluun kansainvälisyyttä ja monikulttuurisuutta. Koulut ovat joutuneet arvioimaan toimintaansa uudelleen ja lisäämään monikulttuurisuutta ja kansainvälisyyttä opetussuunnitelmiin. EU:n yhtenä koulutukseen liittyvänä painopistealueena on kansainvälisyys. Koulutuksella ja kasvatuksella uskotaan voitavan osaltaan turvata rauha ja kestävä talous. Kansainvälisyyskasvatuksen erityisinä painopistealueina ovat kilpailukyvyen lisääminen, työttömyyden torjuminen, syrjäytymisen ehkäiseminen sekä rasismien ja väkivallan torjuminen. Tavoitteena on myös kulttuurien moninaisuuden vaaliminen. (Kortteinen 1999, 46; Talib 1999a, 102; ks. myös Honkala 1999, 42–43.)

Suomalaiset ovat nykyään aiempaa useammin kosketuksissa vieraiden kansojen ja kulttuurien kanssa. Kansainvälinen ja eri kulttuurien välinen onnistunut vuorovaikutus edellyttää taitoja, jotka vaativat harjaantumista. Tämä koskee sekä maahanmuuttaja- että valtaväestöä. Suomessa tehtyjen asennetutkimusten mukaan Suomen valtaväestön valmiudet erilaisten kulttuurien kohtaamiseen eivät kuitenkaan ole parantuneet kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntyessä. (Jaakkola 1995; 1999; 2000; Pitkänen & Kouki 1999; 2002.) Kulttuurien välisen vuorovaikutuksen valmiuksien kehittäminen koko väestön keskuudessa onkin yksi koulutusjärjestelmän ajankohtaisista haasteista (Pitkänen 2004, 107; ks. myös Alitolppa-Niitamo 2004, 130). Talib (2005) viittaa Jaakkolan (2000) tutkimustuloksiin ja toteaa ulkomaalaisvastaisuuden vähentyneen. Opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman linjauksissa suvaitsevaisuutta ja myönteistä suhtautumista korostetaan osana kaikkea opetusta. Myös opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen sisällytetään ihmisoikeus- ja vähemmistökysymyksiä. Monikulttuurisuutta pyritään edistämään myös kehittämällä vähemmistötietoutta sisältäviä oppikirjoja ja opetusmateriaalia. (Opetusministeriö 2003, 27.)

4.1.1 Monikulttuurinen koulu

Oppivelvollisuusikäisellä Suomessa asuvalla lapsella, joka ei ole Suomen kansalainen, on oikeus käydä peruskoulua (Perusopetuslaki 628/1998). Oppivelvollisuus koskee kuitenkin vain Suomen kansalaisia. Lainsäädäntö tarjoaa mahdollisuuksia maahanmuuttajaopetuksen järjestämiseen. Kunnat saavat opetuksen järjestämistä varten erityistä valtionavustusta. Maahanmuuttajaopetuksen keskeisenä pyrkimystä on integraatio. Maahanmuuttajien koulutusta kehitettäessä periaatteina ovat kulttuurinen tasa-arvo, toimiva kaksikielisyys, monikulttuurisuus sekä tutkintojen ja opintojen vastaavuus. Tasa-arvon periaatteella tarkoitetaan sitä, että maahanmuuttajille tulee järjestää tasa-arvoiset mahdollisuudet sellaiseen koulutukseen, joka antaa valmiudet menestyä suomalaisessa yhteiskunnassa. Maahanmuuttajille annettuun opetukseen sisältyvät oman kielen, kulttuurin ja uskonnon harjoittaminen ja ylläpitäminen. (Ks. Valtioneuvoston periaatepäätös 1997, 19, 22.) Lain hengen mukaisen opetuksen toteuttamiseksi on maahanmuuttajaopetuksen järjestämiselle annettava riittävät resurssit. Keskeisenä kysymyksenä maahanmuuttajaoppilaiden opetuk-

nessa voidaan pitää sitä, miten hyvin koulu pystyy auttamaan maahanmuuttajaoppilaita opintiellä.

Monikulttuurinen koulu tarjoaa mahdollisuuksia oppia eri kulttuurien kohtaamiseen liittyviä taitoja, kuten hyväksyvien ja arvostavien asenteiden välittämistä ja rasististen asenteiden torjumista. Syrjinnän ja syrjäytymisen ehkäiseminen kuuluvat monikulttuurisen koulun perusajatuksiin. Jos maahanmuuttajataustaisten lasten koulunkäyntiä onnistutetaan tukemaan kannustavasti, lapset voivat kokea olevansa hyväksytyjä kouluyhteisön jäseniä. Itsensä tunteminen hyväksytyksi auttaa lasta positiivisen minuuden rakentumisessa ja identiteetin kehittämisessä. Jokaiselle lapselle on tärkeää kokea oppimisen tuottamia onnistumisen elämyksiä. Nämä elämykset eivät maahanmuuttajaoppilaan kohdalla toteudu ilman erilaisuuden huomiointia. Tällöin lapsi oppii tiedostamaan myös häneen kohdistuvia odotuksia ja toimimaan niiden mukaisesti. (Kortteinen 1999, 46; ks. myös Talib 1999a, 102; Honkala 1999, 42–43.) Näiden odotusten toteutumista helpottaa Alitolppa-Niitamon (2004, 124–125) mukaan se, että maahanmuuttajataustaisten kotien ja koulun välillä on toimiva kommunikaatioyhteys. Jos maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmat ovat tietoisia oppimiseen liittyvistä tavoitteista ja suomalaisesta koulukulttuurista, heillä on paremmat mahdollisuudet tukea lastaan koulukäynnissä. Toisaalta koulu voisi huomioida vanhempien esittämiä näkemyksiä.

Monikulttuurista koulua kehitettäessä koulujen kannattaisi pohtia, miten perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisia maahanmuuttajaopetuksen tavoitteita voitaisiin toteuttaa käytännön koulutyössä. Joidenkin tutkijoiden (Matinheikki-Kokko 1999; Miettinen & Pitkänen 1999; Pitkänen & Kouki 1999; Räsänen, Jokikokko, Järvelä & Lamminmäki-Kärkkäinen 2002) mukaan vähemmistökulttuurien edustajat joutuvat usein sopeutumaan valtaväestön kulttuuriin käytäntöihin ja koulujen opetussuunnitelmat sekä toimintakulttuurit ovat pikemmin mono- kuin monikulttuurisia. Koska koulu mukailee yhteiskunnassa vallitsevia arvoja, yhteiskunnan yleinen asennoituminen maahanmuuttajataustaisiin ihmisiin heijastuu koulun toimintoihin. Yhteiskunnassamme vallitsee edelleen hierarkkinen ajattelu, jossa vähemmistön asema on selvästi määritelty. Opettajat voivat tiedostamattaan kohdella maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja valtaväestöön kuuluvia oppilaita eri tavoin. (Talib 2007, 43.)

Lahdenperä (2006, 67) mainitsee, että Ruotsissa on monia niin kutsuttuja monietnisiä tai monikulttuurisia kouluja. Koulujen, joissa on erilaisen kulttuuritaustan omaavia oppilaita, ajatellaan jo sinällään olevan monikulttuurisia kouluja. Nämä koulut toimivat kuitenkin kuten ruotsalaiset koulut määrittelemättä itselleen monikulttuurisen koulun päämääriä. Jos koulu pitää toimintaansa monietnisenä tai monikulttuurisena, sen pitäisi Lahdenperän mukaan näkyä myös koulun toiminnassa. Opetuksen lähestymistavan tulisi olla sellainen, joka huomioi valtakulttuurista poikkeavat kulttuurit ja kielet. Banks (2001, 6) mainitsee, että länsimaisissa demokratioissa monikulttuurisuuskasvatuksen ihanteiden ja käytännön toteutuksen välillä vallitsee usein ero. Hänen mukaansa monikulttuurisuuskasvatus on perustunut niin Yhdysvalloissa kuin muissakin länsimaissa käytännössä lähinnä assimiloivaan ideologiaan.

Koululaitoksen tavoitteena on taata kaikille oppilaille mahdollisimman hyvä opetus. Jokaiselle oppilaalle pitäisi siis käytännössä tarjota juuri hänen tilannettaan ja kykyjään vas-

taavaa opetusta. Maahanmuuttajaopetuksen näkökulmasta ajatellen tämän tavoitteen toteutuminen vaatii oppilaiden erilaisesta kouluvalmiudesta, taustasta ja tarpeista johtuen eriyttäviä tukitoimia. Monikulttuurisen koulun toteutuminen vaatii kaikilta koulutuksen rakenteilta sopeutumista kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Jotta opettaja voisi onnistua työssään, edellytyksinä ovat maahanmuuttajaopetuksen riittävät resurssit sekä opettajien ja opettajiksi opiskelevien monikulttuurisuuteen liittyvän koulutuksen lisääminen. (Pitkänen 2004, 110–111.)

4.1.2 Monikulttuurisuus opetussuunnitelmassa

Perusopetukseen liittyvät lait ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 luovat pohjan maahanmuuttajalasten opettamiselle. Tätä tutkimusta aloitettaessa koulussa olivat voimassa vuoden 1994 valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 olivat tuolloin vasta luonnosteluvaiheessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (36–37) veloitetaan opettajat huomioimaan kansallinen ja kulttuurinen monimuotoisuus ja kannustetaan opettajia tukemaan oppilaan omaa kulttuuria ja kulttuurista identiteettiä. Monien monikulttuurisuuskasvatuksen tutkijoiden (Gay 1998; 2001; Nieto 2004; Banks 1995; 1999; 2001; Talib 1999b) mukaan opetussuunnitelmien sisällöillä on merkitystä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimiseen ja identiteetin muodostumiseen.

YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus toimii koulun perusopetuksen arvopohjana vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteille. Myös tasa-arvo, demokratia, luonnon moninaisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen toimivat opetussuunnitelman arvopohjina. Muuttuvassa maailmassa tarvitaan eri näkökulmista lähtevää asioiden punnitsemista ja arvojen selkiyttämistä. Monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi näkyä opetussuunnitelmassa kaikkeen opetukseen liittyvänä ja kaikille oppilaille kuuluvana opetuksena.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 34) edellytetään maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa huomioimaan oppilaiden taustat ja lähtökohdat, kuten äidinkieli ja kulttuuri, maahanmuuton syy ja maassaoloaika. Opetuksen tulee samaan aikaan tukea oppilaan kasvamista suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi. Opetuksessa kannustetaan käyttämään keinoja, jotka tukevat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kaksi- tai monikulttuurisen identiteetin kehittymistä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (36–37) yhtenä aihekokonaisuutena on *kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys*. Päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittämään valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen. Koulun kulttuurisina kasvatustavoitteina voidaan pitää ihmisarvon kunnioittamista, kasvamista oman kulttuurin jäseneksi ja suvaitsevaiseksi monikulttuurisen yhteiskunnan jäseneksi. (Ks. Virta & Virtanen 2004, 116–117.) Opetussuunnitelman mukaan opetuksessa tulisi huomioida suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen. Opetuksen avulla voidaan tukea oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentamista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärrystä. Opetuk-

nessa tulisi näkyä myös yhdenvertaisuuteen kasvattaminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 36–37.)

Räsänen (2005, 94) mukaan suomalaisessa kouluopetuksessa käytössä olevaa mallia, jossa kulttuureihin tutustutaan laajenevasti omasta kulttuurista lähtien, voidaan kritisoida. Omasta kulttuurista lähtevä opetus voi lisätä etnosentrisyyttä. Nyky-yhteiskunnassa opetuksella on varteenotettava kilpailija. Lapset saavat median välityksellä runsain mitoin tietoa eri kulttuureista. Median välityksellä saatu näkemys voi olla hyvin yksipuolinen. Tietystä kulttuurista syntynyttä kuvaa voi olla vaikea myöhemmin muuttaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 (260–263) mukaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten oppilas on saavuttanut asetetut tavoitteet. Lisäksi arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja siten tukea samalla oppilaan persoonallisuuden kasvua. Maahanmuuttajaoppilaan arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan kulttuurinen tausta ja puutteellinen kielitaito. Suomen kielen taitojen mahdollisten puutteiden merkitystä arvioinnissa pyritään vähentämään monipuolisilla, joustavilla ja oppilaan tilanteeseen sovitetuilla arviointimenetelmillä. Maahanmuuttajaoppilaan arviointi voi olla sanallista päättöarviointia lukuun ottamatta koko perusopetuksen ajan.

Maahanmuuttajaoppilaan kielen kehittyminen ja sopeutuminen kahteen kieleen ja kulttuuriin on vuosia kestävä prosessi. Opettajalta vaaditaan hyvää oppilaantuntemusta, jotta hän voi tehdä johtopäätöksiä lapsen oppimiskyvystä tai mahdollisista oppimisvaikeuksista. Maahanmuuttajaoppilaan arvioinnissa ja oppimisvalmiuksien toteamisessa on käytävä erityistä harkintaa. Arvioinnin tekee vaikeaksi se, että toisaalta lapselle pitäisi antaa riittävästi aikaa uuden kielen oppimiseen sekä uuteen kulttuuriin sopeutumiseen, toisaalta mahdollisiin oppimisvaikeuksiin pitäisi saada apua mahdollisimman ajoissa. Rajanveto uuden kielen oppimisesta ja kulttuuriin sopeutumisesta johtuvien vaikeuksien ja näistä riippumattomien oppimisvaikeuksien välillä voi olla ongelmallista. Tämä asettaa vaatimuksia opettajan pedagogisille taidoille. Opettajan kokemattomuus tai riittämätön monikulttuurisuuteen liittyvä koulutus voivat heikentää hänen mahdollisuuksiaan arvioida oppilaan oppimista. (Kosonen 1999, 97; ks. myös Laaksonen & Klemelä 2004, 195.)

4.1.3 Maahanmuuttajaoppilaalle tarkoitetut tukitoimet

Vasta Suomeen saapuneelle peruskouluikäiselle lapselle tarjotaan perusopetukseen valmistavaa opetusta yleensä pienessä ryhmässä. Tästä opetuksesta oppilas siirtyy omaan lähikouluun yleensä puolen vuoden tai vuoden opiskelun jälkeen. Valmistava opetus tapahtuu yleensä 4–10 oppilaan luokissa, joissa oppilaat voivat olla eri-ikäisiä, opetusryhmät heterogeenisiä ja oppilaiden koulutaustat hyvin erilaisia. Valmistavan opetuksen päämäärät ja keskeiset toimintaperiaatteet ovat ensisijaisesti samat koulun muussa kasvatus- ja opetustyössä. Oppilaiden kulttuuritausta ja mahdollisesti puutteellinen suomen kielen taito otetaan huomioon opetusta suunniteltaessa. Valmistavan vaiheen suomen kielen opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle sellaiset suomen kielen perustaidot, että oppilas pystyy tulemaan toimeen ja opiskelemaan suomen kielellä. Oppilaan riittävät perusopetuksessa tarvittavat valmiudet helpottavat siirtymistä. (Ks. Talib 1999a, 92–93; Lehtinen 2002, 59; Talib 2005, 15.)

Puolen vuoden mittainen valmistava opetus on osoittautunut monille oppilaille riittämättömäksi ajaksi edes välttävän suomen kielen taidon saavuttamiseksi. Jos oppilas ei kykene seuraamaan opetusta, hänen motivaationsa, tarkkaavaisuutensa ja keskittymisensä heikkenevät. Oppilas voi tällöin turhautua ja hänen energiansa saattaa suuntautua ei-toivottuihin käyttäytymismalleihin. (Laaksonen & Klemelä 2004, 196.)

Kun maahanmuuttajaoppilas tulee tavalliseen perusopetuksen luokkayhteisöön, kohtaavat opettaja ja luokkatoverit uuden tulokkaan usein yllättäen ja valmistautumatta. Molempuolinen valmistautumattomuus tekee kaikkien osapuolten sopeutumisen tilanteeseen hankalaksi. Opettajalle itselleen ja luokalle tulisi antaa aikaa valmistautua kohtaamaan uusi oppilas. Samalla opettaja voisi luoda luokassa myönteisen asenteen tulokasta kohtaan. Merkittävä osa perusopetukseen sijoitetuista maahanmuuttajaoppilaista kykenee saavuttamaan omalle luokka-asteelleen asetetut opetussuunnitelman tavoitteet vain osittain. Tämä epäkohota pyritään korjaamaan maahanmuuttajaoppilaille kohdistetuilla tukitoimilla.

Maahanmuuttajaoppilaille opetetaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen sijasta suomea toisena kielenä (S2). Tavoitteena on sellainen kielitaito, jonka avulla oppilas pystyy opiskelemaan peruskoulun oppilaineita ja toimimaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Tavoitteena on myös, että oppilas ymmärtää monikielisyyden ja monikulttuurisuuden merkityksen ja oppii arvostamaan sitä. Maahanmuuttajaoppilaan tulisi lisäksi kyetä suhteuttamaan suomalaisen kulttuurin arvoja hänen omaan arvomaailmaansa. Yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa S2 -oppiaine vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa toimivalle kaksikielisyydelle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 94–96.)

Suomi toisena kielenä on oppiaineena kuitenkin vielä nuori, joten sen käytännön järjestämiseen liittyvät seikat eivät ole vielä täysin vakiintuneet. Käytännön ongelmana S2 -opetuksessa on myös valmiin oppimateriaalin vähyys sekä selkokielisten oppikirjojen puute. Koska maahanmuuttajaoppilaat muodostavat kieli- ja kulttuuritaustaltaan sekä koulunkäyntitaustaltaan hyvin heterogeenisen ryhmän, on kaikille sopivan yhteisen oppimateriaalin valmistaminen lähes mahdoton tehtävä. Varsinkin reaaliaineiden erilaiset käsitteet ja oppisisällöt ovat osoittautuneet oppilaille hankaliksi. (Laaksonen 1998, 77; Ikonen 1994, 97.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 94) korostetaan, että maahanmuuttajaoppilaille suomen kieli on sekä oppimisen kohde että sen väline. Suomea opitaan kaikissa oppiaineissa. Toimiva suomi toisena kielenä -opetus edellyttää opettajien kesken yhteistyötä. Suomi toisena kielenä -opetus on joutunut myös arvostelun kohteeksi. Lindin (1999, 100–101) mukaan S2 -opetuksen määrä ja laatu eivät ole vastanneet perusopetuslain ja kotouttamislain edellyttämää tasoa, eikä niitä kansainvälisiä sopimuksia, joihin Suomikin on sitoutunut.

Joissakin kouluissa on myös omakielisiä opettajia, jotka tukevat yhteistyössä luokan- ja aineenopettajan kanssa eri oppilaiden oppimista ja kasvatustavoitteiden saavuttamista käyttämällä oppilaan omaa äidinkieltä. Tukena voi olla myös omakielisiä koulunkäyntiavustajia.

Maahanmuuttajaoppilailla on mahdollista saada oman äidinkielen opetusta. Opetuksen tavoitteina on oman kielen käyttötaitojen kehittäminen sekä oman etnisen kulttuuriperinnön vaaliminen ja arvostaminen. Äidinkielellä on keskeinen asema identiteetin muodostumisessa sekä kaksikielisyyden tavoitteiden saavuttamisessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 93.) Paikkakunnasta riippuen oman äidinkielen opetuksen järjestäminen vaihtelee. Pienet paikkakunnat ovat tässä suhteessa suuria heikommassa asemassa siksi, että paikkakunnalta ei välttämättä löydy tehtävään sopivaa opetushenkilöstöä. Opetuksen sijoittaminen oppilaan ja koulun työjärjestykseen on usein hankalaa. Nämä tunnit (1–2 viikkotuntia) järjestetään usein koulupäivän päätteeksi ja ne voidaan pitää muussa kuin omassa koulussa. Opetusjärjestelyt voivat toisinaan osoittautua oppilaalle hankaliksi. Tällä on ilmeinen vaikutus oppilaan motivaatioon osallistua oman kielen opetukseen. Oppilaan osallistuminen oman äidinkielen opetukseen on vapaaehtoista ja tästä syystä vanhempien päätettävissä. (Ks. Talib 1999a, 93; Talib 2005, 15; Laaksonen & Klemelä 2004, 195.)

Maahanmuuttajille itselleen, kuten myös maahanmuuttajaopetuksesta vastaaville tahoille, toimiva kaksikielisyyden on keskeinen haaste. Vuosina 2003 ja 2006 suoritettujen PISA -tutkimuksista saatujen tulosten mukaan niissä maissa, joissa sekä maahanmuuttajaoppilaan omaa äidinkielen ja valtakulttuurin kielen oppimista tuettiin, maahanmuuttajaoppilaiden ja valtaväestöön kuuluvien oppilaiden oppimistulosten väliset erot olivat pienemmät kuin maissa, joissa kielen oppimiseen liittyvää tukea ei annettu (Schleicher 2006, 515–516).

Alle neljä vuotta (tutkimusajankohtana kolme vuotta) Suomessa asuneet maahanmuuttajaoppilaat voivat saada tukiopetusta ylimääräisen valtionavun turvin. Ongelmia saattaa syntyä tukiopetusoikeuden joustamattomuudesta. Kaikki oppilaat eivät tarvitse erityistä tukiopetusta neljää vuotta. Näiltä oppilailta jääneitä resurssitunteja ei voida kuitenkaan hyödyntää niiden maahanmuuttajaoppilaiden hyväksi, jotka tarvitsisivat tukiopetusta neljän vuoden jälkeenkin. Käytettävissä olevien resurssien avulla maahanmuuttajaopetukselle asetetut tavoitteet eivät välttämättä kaikilta osin toteudu.

Maahanmuuttajaoppilaan oppimisvaikeuksien, vähäisen koulutaustan tai syrjäytymisvaaran vuoksi hänelle voidaan antaa tuettua opetusta. Opettajan on tuetussa opetuksessa eriytettävä opetustaan siten, että oppilaan yksilölliset tarpeet, hänelle sopivat opiskelutekniikat ja perustaitojen puutteet tulevat huomioiduksi. Maahanmuuttajaoppilaalle, joka tarvitsee tukitoimia perusopetuksessa, voidaan laatia henkilökohtainen oppimissuunnitelma.

Maahanmuuttajaoppilailla on oikeus oman tunnustuksensa mukaiseen uskonnon opetukseen. Jos koulussa on vähintään kolme samaan uskontokuntaan kuuluvaa oppilasta, on heille huoltajien niin halutessa järjestettävä heidän oman tunnustuksensa mukaista uskonnon opetusta. (Perusopetuslaki 628/1998). Uskonnon opetus voidaan järjestää oman äidinkielen opetuksen tavoin muussa kuin omassa koulussa.

Oppimiseen liittyviin ongelmiin on haettu ratkaisua erityiskouluista. Maahanmuuttaja-taustaisia oppilaita on siirretty erityisopetukseen eniten kielellisistä ongelmista johtuen. Puutteellinen kielitaito lisää helposti oppilaan turhautumista. Tämä voi purkautua käytöshäiriöinä, mikä taas voi johtaa oppilaan siirtämiseen erityisopetukseen. (Talib 2007, 45; ks. myös Laaksonen 2008.) Talib muistuttaa kuitenkin, että monet maahanmuuttaja-

taustaiset oppilaat menestyvät kouluissamme hyvin. Menestymiseen vaikuttaa oppilaan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja niihin liittyvien tekijöiden lisäksi koulun oppimisympäristö.

4.1.4 Koulukulttuurin muutos

Monikulttuurisuuden huomiointi edellyttää muutosta koko koulukulttuurissa. Koulut joutuvat arvioimaan omaa toimintaansa jatkuvasti. Kun kouluun on tullut oppilaita eri maista ja kulttuureista, arviointipaine on edelleen lisääntynyt. Koulujen tulisi pohtia muun muassa, miten maahanmuuttajaoppilaiden tasa-arvoista koulutusta voidaan edistää. Keskeistä pohdinnassa on yksilön ja yhteisön kollektiivisten asenteiden, uskomusten, arvojen ja toimintamallien muutos eli näiden sovittaminen asetettuihin tavoitteisiin. (Talib 1999a, 102; Talib 2002, 125.)

Koulukulttuurista puhuttaessa tarkoitetaan koulun päivittäisiä toimintatapoja, ja siihen sisältyy sekä opettaja- että oppilaskulttuurit. Koulukulttuuriin sisältyy yhteisön omaksumia asenteita, arvoja, uskomuksia, olettamuksia ja toimintamalleja. Maahanmuuttajaoppilaat tuovat koulukulttuuriin oman lisäulottuvuuden. Koulukulttuurissa on sekä sisällöllisiä että muodollisia ulottuvuuksia. Sisällöllisillä ulottuvuuksilla tarkoitetaan koulumuotojen välisiä eroja, oppiaineiden opettamisen kulttuureita tai tavanomaisesta perusopetuksesta poikkeavaa pedagogiikkaa edustavien koulujen kulttuureita. Koulukulttuurin muodollisia puolia ilmenee yhteisön, opettajien ja muun koulun henkilöstön, keskinäisissä suhteissa ja yhteisyydessä. Koulukulttuuriin liittyvät muutospaineet kohdistuvat sekä sisällöllisiin että muodollisiin ulottuvuuksiin. (Sahlberg 1996, 83, 86; Hargreaves, 1994, 165–166; Hargreaves 1995, 24–25.)

Muutokset koulukulttuurissa, samoin kuin useimmat kouluissa toteutettavat muutokset, tapahtuvat hitaasti. Voidaankin arvioida, että opettajan työhön liittyvä muutoshalukkuus ei ole muita ammattiryhmiä voimakkaampi. Opetusmenetelmien monipuolistuminen kuitenkin edellyttää opettajalta sellaista oppimista, johon sisältyy valikointia, itsesäätelyä sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvaa konstruktioprosessointia. Opettajan omiin kokemuksiin perustuvat opettamista koskevat uskomukset, arvostukset ja käsitykset muodostuvat ajattelua ja toimintaa ohjaaviksi orientaatioiksi. Mikäli koulun orientaatiot ovat ristiriidassa opettajan oman henkilökohtaisen ajattelun kanssa, saattavat opetukseen liittyvät muutokset olla vaikeita. Opetuksen muutos edellyttää muutosta myös työyhteisön sisäisessä vuorovaikutuksessa ja keskinäisessä toiminnassa. Yhtenä koulun kehittämistä ja opetuksen muutosta rajoittavana tekijänä voi olla opettajien yhteinen käytettävissä oleva aika. (Sahlberg 1996, 83–84.) Honkala (1999, 44) näkee asian Sahlbergin kanssa samansuuntaisesti. Hän sanoo, että koulukulttuurin muutos edellyttää koko yhteisön asennemuutosta, joka taas vaatii henkilökunnan perehdyttämistä ja kouluttamista. Koulun tulisi systemaattisesti rakentaa monikulttuurista tietoisuutta ja viestittää monikulttuurisuuteen liittyvistä myönteisistä puolista. Monikulttuurisuuden huomioiminen koulussa on jatkuva kehitysprosessi, jonka toteuttamiseen jokaisen koulun henkilökuntaan kuuluvan tulisi osallistua.

4.2 Monikulttuurinen kasvatus ja opetus

Suomalaisen koulujärjestelmän tavoitteena on taata mahdollisimman hyvä opetus. Opetuksen tulisi olla oppilaan kykyjä ja elämäntilannetta vastaavaa. Monikulttuuristuva elinympäristömme ja eri kulttuureista tulleet oppilaat edellyttävät koululaitoksen pohtimaan, miten koulukontekstissa opitaan rakentamaan yhteistä elämää, arvostamaan ja suvaitsemaan erilaisuutta ja eri kulttuureja. Koulu toimii oppimisen ja kasvun ympäristönä, jossa lapset rakentavat ymmärrystään maailmasta ja toisista ihmisistä. Kasvattajalta vaaditaan monikulttuurisessa yhteisössä oppimisen ja kasvun ohjaajana erityistä taitavuutta ja avarakatseisuutta. (Sunnari & Räsänen 1994, 149–150.) Koulun on yhteiskunnan instituutiona pohdittava monikulttuurisuuskasvatukseen liittyviä asioita koulun taustalla olevin arvojen ja rakenteiden näkökulmasta. Tämä koulun ja yhteiskunnan sidos saattaa auttaa ymmärtämään koulunkäyntiin liittyvän eriarvoisuuden syitä. Toisaalta tämä sidos saattaa ilmetä koulun, kuten muidenkin yhteiskunnan rakenteiden, hitaana muuttumisena. (Miettinen 2001, 20.) Kouluilla on oma kulttuurinsa ja niissä toteutettavat kasvatukselliset prosessit ovat kulttuurisesti määrittäneet. Sekä opettajat että oppilaat tuovat omat kulttuuriset kokemuksensa, näkökulmansa ja arvonsa luokahuoneeseen. (Gay 1998, 13.)

4.2.1 Monikulttuurisuuskasvatuksen taustaa

Ennen monikulttuurisuuskasvatus -käsitteen käyttöönottoa koulutukseen liittyvissä tavoitteissa puhuttiin kansainvälisyyskasvatuksesta. Kansainvälisyyskasvatus sisälsi ihmisoikeus-, tasa-arvo-, rauhan-, ympäristö- ja kulttuurikasvatusta. 1970-, 1980- ja 1990-luvun opetussuunnitelmien perusteissa tavoitteiksi asetettiin kasvatus kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan. Kansainvälisyyskasvatus korosti oppilaiden kasvattamista maailmanlaajuisuudesta yhteisvastuuta aktiivisesti kantaviksi kansalaisiksi. Yhdeksänsäntymmentäluvun puolivälissä alettiin Suomessa käyttää monikulttuurisuuden käsitettä, jolloin sillä tarkoitettiin lähinnä ulkomailta Suomeen muuttaneiden kansalaisten määrän lisääntymistä. Samoihin aikoihin monikulttuurisuuskäsite ilmestyi myös kasvatustieteellisiin julkaisuihin (esimerkiksi Tuunainen 1994; Latomaa 1996). Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa korostettiin kulttuurien tuntemusta, monikulttuurisuuskasvatusta ja arvokeskustelua. Kansallisen identiteetin vaaliminen ja kansainvälinen monikulttuurisuus merkitsivät uudenlaisen identiteetin selkiyttämistä. Kansainvälisyyskasvatus-käsite on muuttunut merkityssisällöltään laajemmaksi suvaitsevaisuus- ja monikulttuurisuuskasvatus-käsitteeksi. (Räsänen 1996, 92–93; Miettinen 2001, 20, 24.)

Suomessa koulujen opetussuunnitelmissa ja kasvatustieteellisessä keskustelussa on ollut nähtävissä muutos globaaleista aiheista välittyviin sisältöihin ja kansainvälistämisen hyödynäkökohtiin. Opetussuunnitelmissa 1960- ja 1970-luvulla kansainvälisyyskasvatus sisälsi sosiaalisia elementtejä ja huomiota kiinnitettiin tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen. 1990-luvulta alkaen monikulttuurisuuskasvatus on keskittynyt ihmisten välisiin suhteisiin luokahuoneessa ja yhteiskunnassa, tietoon eri etnisistä ryhmistä ja maista sekä EU:n yksilöille tarjoamiin vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin. Kielipolitiikka on ollut hyvin keskeisellä sijalla tässä keskustelussa samoin kuin eurooppalainen ulottuvuus ja identiteetti. Monikulttuurisuuskasvatuksen pitäisi näkyä yksilöllisellä, yhteisöllisellä ja institutionaalisella tasolla. Yksilöllisellä tasolla se on henkilökohtaista tiedostamista ja toimimista, yhteisöllisellä tasolla yhteistoiminnallista työskentelyä kollegoiden kanssa ja insti-

tutionaalisella tasolla totuttujen käytänteiden ja rakenteiden uudelleen rakentamista. (Räsänen 1998a; 36–37; ks. myös Banks 1988, 31; Talib 2005, 21–22.)

4.2.2 Monikulttuurisuuskasvatuksesta globaalikasvatukseen

Pyrkimys käsitteiden tarkkaan määrittelyyn on ihmistieteille ominainen piirre. Termien monikulttuurisuus ja kasvatusta yhdistäminen tekee määrittelytyön hankalaksi. Lähes samoista asioista puhutaan tarkoituksesta tai painotuksesta johtuen eri nimillä. Räsänen (2002b, 103) mukaan oppilaiden erilaisen kulttuuritaustan ja kansainvälistymisen huomioon ottaen lähestymistavasta on käytetty monia nimityksiä, kuten *kansainvälisyyskasvatusta* (international education), *globaali kasvatusta* (global education), *monikulttuurisuuskasvatusta* (multicultural education) ja *interkulttuurisuuskasvatusta* (intercultural education). Kansainvälisyyskasvatusta perustuu YK:n määrittelemien ihmisoikeuksien, rauhanomaisen rinnakkaiselon ja tasa-arvon periaatteisiin. Globaali kasvatusta korostaa globaaleja tietoja, taitoja, asenteita ja vastuuta.

Räsänen (2002b, 103) mukaan monikulttuurisuuskasvatusta on interkulttuurisuuskasvatusta vanhempi termi ja se kuvaa lähinnä monikulttuurisia yhteisöjä. Interkulttuurisuuskasvatusta korostaa Räsänen mukaan kulttuurien välistä vuorovaikutusta, jonka keskeisenä ajatukseksi on toinen toiseltaan oppiminen. Siinä perinteinen rooliajattelu opettajan ja oppilaan välillä muuttuu. Tällöin myös opettaja saattaa olla oppijan asemassa. (Ks. myös Pitkänen 2004, 107; Talib 2006, 141.) Oletettavaa on, että monikulttuurisuuden mukanaan tuomaan muutokseen sopeutuminen on pitkään ammatissaan toimineelle opettajalle vaikeampaa kuin vastavalmistuneelle opettajalle.

Talib (2006, 141) on kiinnittänyt huomiota lähinnä monikulttuurisuuskasvatuksen ja interkulttuurisen kasvatuksen horjuvaan rinnakkaiskäyttöön. Interkulttuurisuuskasvatuksesta puhutaan Euroopassa, kun taas Pohjois-Amerikassa käytetään yleisesti käsitettä monikulttuurisuuskasvatusta. Myös Coulby (2006, 245–247) on pohtinut termien monikulttuurisuuskasvatusta ja interkulttuurisuuskasvatusta välisiä eroja. Interkulttuurisuuskasvatusta on syrjäyttänyt monissa yhteyksissä termin monikulttuurisuuskasvatusta. Mutta onko kysymyksessä vain samaa asiaa tarkoittavan nimen vaihtuminen? Pohtiessaan syitä nimenmuutokselle Colby muistuttaa termiin monikulttuurisuuskasvatusta liittyvistä negatiivisista asioista, joilla on kolonialistinen yhteys. Termiin interkulttuurisuus voidaan liittää ne monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvät ominaisuudet, joilla on positiivinen luonne. Monikulttuurisuustermin vastakohtaksi nousee termi yksikulttuurisuus. Tämä vastakohtaisuus antaa helposti kasvatukselle negatiivisen sävyn. Voidaan pohtia, tarjoaako interkulttuurisuuskasvatusta paremman mahdollisuuden kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen, vai opitaanko sen avulla vain, että on olemassa oman kulttuurin lisäksi muita kulttuureita. Interkulttuurisuuden tärkeyttä osoitettaessa on selvää, että se ei ole vain kasvatuksen yksi osa-alue. Se ei ole myöskään oppiaine, joka voidaan sijoittaa lukujärjestykseen. Interkulttuurisuus on aihe, joka tulisi sisältyä kaikkeen opetukseen ja kaikkiin oppiaineisiin. Coulbyn näkemyksen mukaan koulukasvatukseen tulisi aina sisältyä interkulttuurinen ulottuvuus.

Vuoden 2007 lopussa Opetusministeriön lanseeraamassa julkaisussa, *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives* (2007:31), kouluja kehoitetaan omaksumaan kansainvälisyyskasvatusta-käsitteen tilalle globaalikasvatusta-käsite. Globaalikasvatusta tulee

kytkeytyä elinikäiseen oppimiseen ja saada nykyistä vahvempia kytköksiä muodollisen koulun ulkopuolelle. Globaali- ja kasvatuksen alateemoja ovat kehitysyhteistyö, ihmisoikeuskasvatus, koulutus kestävässä kehityksessä, rauhankasvatus ja kansainvälinen kulttuurikasvatus. (Kaivola 2007, 3–4.)

4.2.3 Monikulttuurisuuskasvatuksen lähestymistapoja ja tavoitteita

Oman kulttuuriperinnön vaaliminen mainitaan opetussuunnitelmissa monikulttuurisuuden rinnalla. Kansallisen kulttuuriperinnön välittäminen ja oman kulttuuri-identiteetin vaaliminen ja arvostaminen luovat pohjaa muiden kulttuurien ymmärtämiselle. Ei voida ajatella, että lapsille välitettäisiin aluksi tietoja vain omasta kulttuurista, jota myöhemmin laajennettaisiin muihin kulttuureihin, koska nykyisen kaltaisessa nopean tiedonvälityksen maailmassa lapsille muodostuu jo varhain käsitys myös muusta maailmasta. Lapset tarvitsevat alusta asti tietoa sekä omasta että muiden kulttuureista. Perustana on toisten ihmisten ja kulttuurien kunnioitus ja ymmärtäminen. (Räsänen 1996, 92–94; Räsänen 1998a, 34–35.)

Paavolan (2007, 54) mukaan monikulttuurisuuskasvatusta voidaan tulkita ja toteuttaa monin tavoin. Toista ääripäätä edustaa käsitys, että monikulttuurisuuskasvatus tarkoittaa ainoastaan maahanmuuttajien opetusta ja sitä toteutetaan lähinnä sulauttamispyrkimyksenä. Toisessa ääripäässä sillä tarkoitetaan kaikille kuuluvaa, eri näkökulmista lähtevää perusopetusta. Paavolan mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen käsitteen määrittelyä tulisiikin selkeyttää ja yhtenäistää esiopetuksesta keskiasteen koulutukseen saakka.

Räsänen (2002a, 110) näkee monikulttuurisuuskasvatuksen kaksijakoisesti. Opetuksessa voidaan keskittyä kulttuurien välisiin eroihin, konflikteihin ja kilpailuun tai sen avulla voidaan edistää kulttuurista moninaisuutta, yhteistyötä, vastuuta ja huolenpitoa sekä opettaa ongelmien rauhanomaista ratkaisua. Monikulttuurisuuskasvatuksen kenttään kuuluvat myös ihmisoikeuksiin kohdistuvan väkivallan ja kärsimyksen vääryyden selittäminen.

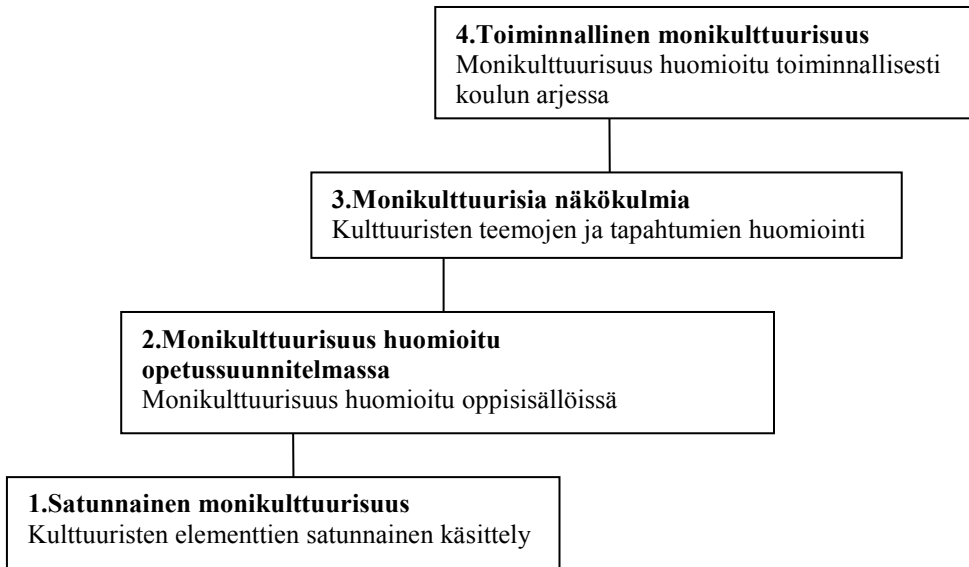
Onnistuneelle kokonaisvaltaiselle monikulttuurisuuskasvatukselle on järjestelmän sisään rakentuneita esteitä. Etnosentrisyys ja opetuksen yksipuolisuus ovat tavanomaisia haittoja tiedon rakentumiselle. Oma historia ja kulttuuri nähdään tärkeänä ja tämän mallin mukaan toimiminen oikeutettuna. Toinen kulttuuri ja sen toimintamallit tulkitaan omasta viitekehyksestä käsin ymmärtämättä toisen kulttuurin kontekstista ja arvoista johtuvia asioiden ja niiden merkitysten erilaisuutta. Tämä tulee esille myös koulussa eri oppiaineissa. Samoista asioista voi eri kulttuureissa olla erilaisia tulkintoja. Historia on oppiaine, jossa etnosentrisyyden ja monokulttuurisuuden vaara on ilmeinen. Esimerkiksi suomalaisissa historiankirjoissa tarkasteltavat tapahtumat ovat vähämerkityksisiä tai jopa tuntemattomia maahanmuuttajaoppilaan näkökulmasta katsoen. Myös kielet, uskonto, taito- ja taideaineet kuuluvat ryhmään, jossa oppisisällöt välittävät oppilaalle yksipuolisen käsityksen yhteiskunnan tärkeinä pitävistä asioista. Tiedon rakentaminen on toiseen kulttuuriin siirryttäessä monen asian suhteen aloitettava alusta. (Räsänen 2002a, 99–100.)

Gayn (1998, 12–13; 2001, 42) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen arvojen tulisi pohjautua kulttuuripluralismiin. Hän muistuttaa, että kulttuuritausta ja etninen identiteetti heijastuvat yksilön asenteisiin, arvoihin ja käyttäytymiseen. Myös rodulliset, kulttuuriset ja etniset ennakkoluulot heijastuvat kouluun ja yhteiskuntaan. Ennakkoluulot saattavat

heikentää oppilaan koulumenestykseen ja sosiaaliseen toimintaan liittyviä mahdollisuuksia. Lisäksi Gay painottaa, että yksilöiden ja kulttuuristen ryhmien erilaisuuden huomiointi edellyttää moniarvoisten toimintamallien ja kasvatusstrategioiden käyttöä, jotta ne kohdentuisivat mahdollisimman tehokkaasti kaikkiin oppilaisiin. Samalla monikulttuurisen opetuksen tulisi olla oppilasta kokonaisvaltaisesti kehittävää opetusta. Lisäksi Gay (1998, 16–17; 2001, 39–40) korostaa, että monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi sisältyä kaikkien oppilaiden, oppiaineiden ja kouluasteiden opetukseen. Gay näkee monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä, joka tarjoaa kulttuurisesti erilaisille oppijoille samanarvoisen mahdollisuudet koulutuksen ja tulevaisuuden rakentamiseen. Monikulttuurisuuskasvatuksella voidaan vahvistaa yksilöiden ja ryhmien omanarvontuntoa ja lisätä sosiaalisen aseman parantamista. Oppilaiden tulisi saada onnistumisen kokemuksia, jotka auttavat oppimista ja luovat pohjaa elämänhallinnalle. (Ks. Talib 2007, 38.)

Kun kasvatamme tulevia sukupolvia nopeasti muuttuvaan, monikulttuuriseen maailmaan, pitäisi monikulttuurisuuskasvatuksen tulevaisuuteen suuntautuvien päämäärien, sisältöjen ja tarkoitusten olla selvillä. Samalla pitäisi olla selvillä, kenen intressien mukaan kasvatusta toteutetaan ja minkälaisia vaikutuksia sillä on. Voidaan pohtia, onko kasvattaminen kansainvälisyyteen todella mahdollista ja voidaanko toiseuden kohtaamisen ja ymmärtämisen taitoja opettaa. Monet asenteet ja käsitykset syntyvät jo lapsena. Lasten asenteisiin vaikuttaminen on kuitenkin helpompaa kuin aikuisten asenteisiin. On otaksuttavaa, että syvälle juurtuneiden ennakkoluulojen ja stereotyyppien kumoaminen aikuisiässä on vaikeata, vaikkakin mahdollista. (Räsänen 1998a, 32.) Koska lapsen asenteet ovat vasta muovautumassa, on koululla ja opettajalla merkittävä rooli monikulttuuriseen kasvatukseen kytkeytyvien asenteiden muokkaajana. Yhteiskunnan tehtävänä on antaa suuntaviivat kasvatukselle. Mikäli koulu onnistuu tässä kasvatustehtävässään, heijastuu se asetettujen tavoitteiden suunnassa tulevaisuuteen monikulttuurisuuden ja moniarvoisuuden hyväksymisenä.

Monikulttuurisuuskasvatusta voidaan toteuttaa monin eri tavoin ja sitä voidaan lähestyä eri näkökulmista. Perusajatuksena voidaan pitää asioiden opettamista ja pohtimista monikulttuurisesta näkökulmasta. Banks (1995, 13; ks. myös Banks 1999) nimeää neljä erilaista lähestymistapaa (kuvio 3). Näillä lähestymistavoilla on hierarkkinen luonne. Kahta ensimmäistä lähestymistapaa voidaan pitää lähinnä etnosentrisinä lähestymistapoina, joissa toinen kulttuuri huomioidaan valtakulttuurin ehdoilla. Ensimmäisessä lähestymistavassa kulttuurisia elementtejä huomioidaan vain satunnaisesti. Toisessa lähestymistavassa kulttuureita huomioidaan lähinnä oppisisältöinä. Kolmannessa lähestymistavassa opetuksessa on monikulttuurisia näkökulmia, jotka ilmenevät lähinnä eri kulttuurien tutustumiseen liittyvien erityiskurssien tai teemapäivien järjestämisenä. Toiminnallisen monikulttuurisuuden lähestymistavassa opetussuunnitelmassa pyritään huomioimaan tiedon kulttuurisidonnaisuus ja asioiden tarkastelu monesta näkökulmasta. Tässä lähestymistavassa tuetaan oppilaan etnistä identiteettiä oman kielen ja kulttuurin opiskelun avulla. Banksin neljännellä lähestymistavalla on yhtymäkohtia Gayn (1998) ja Nieton (1996) edustaman kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen kanssa. Tämä ilmenee muun muassa pyrkimyksenä tarkastella koulun käytänteitä, tavoitteita ja tuloksia kriittisesti.



Kuvio 3. Monikulttuurisen kasvatuksen lähestymistapoja (Banks 1995, 13.)

Myös Räsänen (2002a, 110) mukaan monikulttuurisuuskasvatusta voidaan lähestyä eri näkökulmista. Koulut voivat olla lähtökohdiltaan etnosentrisiä ja monokulttuurisia. Toiset koulut voivat huomioida myös muiden kulttuurien olemassaolon laajasti toiminnassaan. Kouluilla voi olla erillisiä monikulttuurisia kursseja, monikulttuurisuusviikkoja ja projekteja. Ihanteena voidaan pitää sitä, että monikulttuurisuus huomioidaan kokonaisvaltaisesti ja kattavasti koko koulutyössä. Sekä Banksin että Räsänen mukaan monikulttuurisuuskasvatus tulisi nähdä kokonaisvaltaisena lähestymistapana, ei pelkästään koulussa järjestettävänä teemapäivinä ja -viikkoina sekä monikulttuurisuustapahtumina.

Banks (2001, 4–6) puhuu myös monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuuksista. Opetuksen sisällön eheyttämällä Banks tarkoittaa opettavien asioiden laaja-alaista käsittelemistä siten, että erilaiset kulttuuriset näkökulmat huomioidaan. Tiedon konstruoinnin yhteydessä hän korostaa sitä, että opettaja ymmärtää tiedon rakentuvan eri kulttuureissa eri tavoin. Banks muistuttaa opettajan mahdollisuuksista vähentää oppilaidensa muihin kohdistamia ennakkoluuloja ja lisätä positiivisia asenteita. Oikeudenmukaisesti toteutetussa pedagogiikassa valtaväestöstä poikkeava syntyperä ja alhainen sosioekonominen tausta eivät saisi muodostua kouluttautumisen esteiksi. Lisäksi Banks korostaa koulun toimintakulttuurin muuttamista sellaiseksi, että kaikilla oppilailla on tasa-arvoiset menestymismahdollisuudet, ja että jokaisen oppilaan kulttuuri-identiteetin tukemista pidetään tärkeänä.

Luciak (2006, 73–79) toteaa, että EU-maissa on käytössä monia erilaisia interkulttuurisen kasvatuksen lähestymistapoja, joiden yleisenä tavoitteena on toimiva kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus. Luciak on verrannut vanhoissa ja uusissa EU:n jäsenmaissa toteutettavaa interkulttuurisuuskasvatusta. Hänen mukaansa monien vanhojen EU-maiden on ollut vaikea tunnustaa, että niistä on tullut maahanmuuttomaita. Nykyään niiden kasvatushjelmat tähtäävät kuitenkin integraatioon siten, että opetus sisältää sekä oman äidin-

kielen että uuden kielen, vähemmistökulttuurien ja vähemmistöjen uskontojen opiskelua. Interkulttuurisuuskasvatus on suunnattu vähemmistökulttuurien edustajien lisäksi valtakulttuurin edustajille. Monien muiden tutkijoiden tapaan Luciak näkee erilaisten kulttuuristen näkökulmien käyttämisen kasvatuksessa lisäävän moniarvoisuutta.

Pasuramenin (1999, 37) mukaan interkulttuurisen kasvatuksen keskeisenä tavoitteena on ensinnäkin lapsen oman kulttuuri-identiteetin tukeminen. Toisena tavoitteena on rohkaista lasta hyväksymään ja kunnioittamaan erilaisten kulttuurien edustajia. Kolmantena tavoitteena hän pitää interkulttuurista osallistumista. Sillä tarkoitetaan eri kulttuuritaustaisten lasten rohkaisemista konkreettiseen kanssakäymiseen toistensa kanssa. Maahanmuuttajalasten kasvatuksessa myös Regnault (2006, 45) liittää kasvatuksen perinteiseen tulkintaan interkulttuurisen pedagogiikan, joka korostaa maahanmuuttajien ja alkuperäisväestön välisen vuorovaikutusta. Tämän tulisi näkyä opetussuunnitelmissa, koulujen toiminnassa ja yhteiskunnan eri tasoilla. Tällöin niiden integraatiopyrkimysten, joita koulut kohdistavat maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiinsa ja yhteiskunta heidän vanhempiansa, tulisi läheisesti liittyä toisiinsa. Räsänen (2002b, 110) mukaan interkulttuurisen kasvatuksen tavoitteena on erilaisten kulttuurien välisessä kommunikoinnissa tarpeellisten kompetenssien ja herkkyyden oppiminen.

Lynchin (1989, 4) jo ikääntynyt monikulttuurisuuskasvatuksen jaottelu tuntuu edelleen käyttökelpoiselta. Hän jakaa monikulttuurisuuskasvatuksen kulttuuriseen, sosiaaliseen, taloudelliseen ja ympäristölliseen ulottuvuuteen. Näitä hän tarkastelee yhteisöllisellä, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Kulttuuriseen ulottuvuuteen sisältyy monikulttuurinen kompetenssi, sekä kielellinen kommunikointi. Sosiaaliseen ulottuvuuteen sisältyy ihmisoikeudet, vastuuntunto ja oikeudenmukaisuus. Taloudellinen ulottuvuus tarkoittaa lähinnä vastuuntuntoista kuluttamista. Ympäristöulottuvuus sisältää kestävä kehityksen merkityksen ymmärtäminen. Lynchin esittämä sisällönmäärittely toimii yhtäläillä, kun monikulttuurisuuskasvatusta tarkastellaan sekä koulun ja opettajan että oppilaan näkökulmasta. (Vrt. Moodley 1999, 2–3.)

Monikulttuurinen kasvatus on Gayn (1998, 20) mukaan osa opettajan arkea. Se näkyy hänen uskomuksissaan, tiedonhallinnassaan, kokemuksissaan ja taidoissaan. Se liittyy hänen päivittäiseen luokkatyöskentelyynsä, hänen toteuttamaansa opetussuunnitelmaan ja käytössä oleviin resursseihin sekä koulun ja yhteiskunnan välisiin suhteisiin. Gay arvioi monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteiden jäävän monelta osin saavuttamatta. Pääasiallisena syynä hän pitää sitä, että kasvattajat joutuvat usein toteuttamaan monikulttuurisuuskasvatusta ilman riittävää ammatillista koulutusta ja valmentautumista sekä ilman riittäviä resursseja.

4.2.4 Kriittinen monikulttuurinen kasvatus

Kriittisen kasvatustieteen periaatteiden pohjalta on muodostunut käsite kriittinen monikulttuurisuuskasvatus. Kriittinen kasvatustiede (ks. Giroux & McLaren 2001) korostaa yhteiskunnan vaikutusta kasvatukseen. Kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta edustavat esimerkiksi Sonja Nieto ja Geneva Gay. Nieto (1996, 318–320; 2004, 345–346) painottaa, että kouluissa tulisi toteuttaa kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta. Tällöin kulttuurisia ja yhteiskunnallisia rakenteita tarkastellaan monesta näkökulmasta. Ei ole vain yhtä totuutta, vaan useita totuuksia. Kriittisessä monikulttuurisuuskasvatuksessa keskeistä on aktiivinen

toiminta rasismia, syrjintää, ennakkoluuloja ja stereotypioita vastaan niin yksilöllisellä, institutionaalisella kuin rakenteellisellakin tasolla. Gay (1995, 159–160; 2001, 42–43) mainitsee kriittisen monikulttuurisen kasvatuksen keskeisiksi tavoitteiksi kulttuuripluralismin ja integraation, kulttuurisen monimuotoisuuden hyväksymisen ja tukemisen, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon. Gayn mukaan monikulttuurisuuskasvatukseen sisältyy pyrkimys kulttuuristen ryhmien oman kulttuuriperinnön säilyttämiseen ja vaalimiseen. Etnisen identiteetin tukeminen, erilaisten oppimistyylien huomioiminen sekä kulttuurisesti sopivan ja laadukkaan kasvatuksen toteuttaminen ovat kriittiseen monikulttuurisuuskasvatukseen liittyviä edellytyksiä.

Gayn (1998, 17; 2000, 29–35, 47) mukaan kriittisessä monikulttuurisuuskasvatuksessa korostuu opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Ihanteena on, että monikulttuurisuuskasvatus sisältyy jokapäiväiseen, kaikkien oppiaineiden opetukseen. Se on tarkoitettu kaikille oppilaille, ei pelkästään maahanmuuttajataustaisille. Hänen kulttuurikäsitteensä on kriittinen, mikä tarkoittaa kulttuuristen erojen ja samankaltaisuuksien rationaalista selittämistä. Tavoitteena on kulttuurinen pluralismi. Monikulttuurisuuskasvatuksen perusajatuksena on laadukkaan opetuksen tarjoaminen kulttuurisesti monimuotoisessa yhteiskunnassa. Opettajan asenteilla on keskeinen merkitys opettajan toteuttamassa monikulttuurisuuskasvatuksessa. Jotta opettaja tiedostaisi omat ennakkoluulonsa, on hänen itsereflektionsa tarpeellista. Gayn mukaan opettajan tulisi olla kulttuurisesti vastuuntuntoinen, millä hän tarkoittaa oppilaan taustan huomioimista opetuksen suunnittelussa, työtapojen valinnoissa ja oppilaan arvioinnissa. Opetussuunnitelman tulisi olla sisällöltään kulttuurisesti monipuolinen. Pelkästään kulttuurisilla teemaviikoilla tai irrallisilla eri kulttuureihin liittyvillä oppitunneilla ei kriittisen näkemyksen mukaan voi monikulttuurisuuskasvatusta toteuttaa. Vaikka Banks ei lukeudu kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen koulukuntaan, sisältyy Banksin (1995, 13) monikulttuurisen kasvatuksen lähestymistapoihin ja Banksin (2001, 4–6) esittämiin monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuuksiin kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkemyksiä. (Ks. myös Miettinen 2001, 25–28.)

Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen edustajana Nieto (2004, 373–375) kiinnittää huomion enemmistöille suunnatun monikulttuurisuuskasvatuksen tarpeeseen ja kyseenalaistaa oletuksen siitä, että sopeuttamista tarvitsisivat vain vähemmistöryhmien oppilaat ja heidän perheensä. Yksikulttuurisessa ympäristössä kasvaneet joutuvat avaamaan monia uusia näkökulmia, koska heidän ei ole aiemmin tarvinnut kohdata omaa erilaisuuttaan eikä peilata omia käsityksiään muista kulttuureista tulleiden näkemyksiin. Sopeutuminen on kahdensuuntainen prosessi, jossa oppilaiden lisäksi myös koulut ja opettajat joutuvat tarkastamaan omia näkemyksiään ja käytäntöjään. Tämä tarkoittaa pedagogisten muutosten lisäksi sitä, että opetussuunnitelmiin, toimintatapoihin ja käytänteihin joudutaan tekemään tarkistuksia. Ensisijaisesti muutoksen kohteena ovat henkilökunnan asenteet ja uskomukset. Sitä kautta kohteena on koko koulun ilmapiirin muutos erilaisuutta hyväksyväksi ja kaikkien oppilaiden opiskelua kannustavaksi.

Lähellä kriittisen monikulttuurisen kasvatuksen käsitettä on Ladson-Billingsin (1992, 110) mainitsema *kulttuurisesti relevantti opetus*. Myös siinä opetukseen sisältyy oppiminen, kulttuurin huomioiminen ja kriittinen suhtautuminen. Kriittisen suhtautumisen tarkoituksena on ohjata opetettavien sisältöjen kriittiseen tarkasteluun. Tavoitteena on kriittisen näkemyksen omaava aktiivinen kansalainen.

Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuuskasvatus liittyy termin yläkäsitteisiin kulttuuri ja kasvatus. Näkemys monikulttuurisuuskasvatuksesta ei perustu tässä tutkimuksessa mihinkään tiettyyn teoriaan, joskin yhtymäkohtia on lähinnä Gayn ja Nieton kriittisen monikulttuurisen kasvatuksen näkemysten kanssa. Monikulttuurisuuskasvatusta tarkastellaan tässä opettajan näkökulmasta käsin. Tarkoituksena on selvittää, miten opettajat tulkitsevat ja toteuttavat monikulttuurisuuskasvatusta.

4.2.5 Integraation toteutuminen koulussa

Maamme koulutusta ohjaileva koulutuspolitiikka ja kouluissa toteutettavat opetusjärjestelyt myötäilevät integraatiopolitiikan mukaista näkemystä. Integraation tavoitteena on, että lapsi oppii oman äidinkielenensä sekä suomen kielen, omaksuu oman kulttuurinsa ja saa vaikutteita valtaväestön kulttuurista sekä kykenee samanaikaisesti toimimaan kahden erilaisen kulttuurin parissa molempia arvostaen. (Matinheikki-Kokko 1999b, 31; Talib 2005, 14–16; Soilamo 2006, 35; Sihvola 2007, 55.) Voidaan kuitenkin pohtia, toteutuvatko integraation mukaiset tavoitteet kouluissamme. Pitkänen (2006b) kyseenalaistaa pitämässään virkaanastumisesitelmässään koulujen integraatiopyrkimyksen. Hän näkee opetuksen suunnittelun ja toteutuksen eroavan toisistaan. Pitkäsen mukaan moniarvoisuus hyväksytään Suomessa yksityisillä elämäalueilla, mutta esimerkiksi kouluissa maahanmuuttajien odotetaan sopeutuvan valtakulttuurin institutionalisoituneisiin käytäntöihin. Koulukäytännöt suosivat monin tavoin suomalaisia oppilaita, kun taas eri kulttuuritaustan omaavat oppilaat voivat kokea käytännöt vieraiksi ja heitä syrjiviksi.

Monikulttuurisuuspolitiikan integraatiomallin mukaan koulujen tulisi huolehtia siitä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat omaksuisivat sellaiset kyvyt ja valmiudet, joita tasavertainen toimiminen Suomessa asuvalla henkilöllä tarvitaan. Kotoutumisen katsotaan helpottuvan, mikäli maahanmuuttajat kokevat olevansa hyväksytyjä omien kulttuuristen lähtökohtiensa edustajina. Maahanmuuttajien kielen, uskonnon ja muun kulttuuriperinnön suvaitseminen ja syrjinnän estäminen eivät pelkästään riitä, vaan integraatiomallin mukaisesti heidän omaa kieltään, uskontoaan ja kulttuuriperintöään tulisi aktiivisesti tukea ja vahvistaa. Vähemmistöjen oman kulttuurin tukemisen ja tasaveroisen kansalaisuuden edellyttämien taitojen edistämisen välillä voi joskus olla ristiriitoja. Tasavertainen kansalaisuus tulisi tällöin asettaa etusijalle. Varmasti kaikkien osapuolten joustavuutta kuitenkin tarvitaan. (Sihvola 2007, 55.)

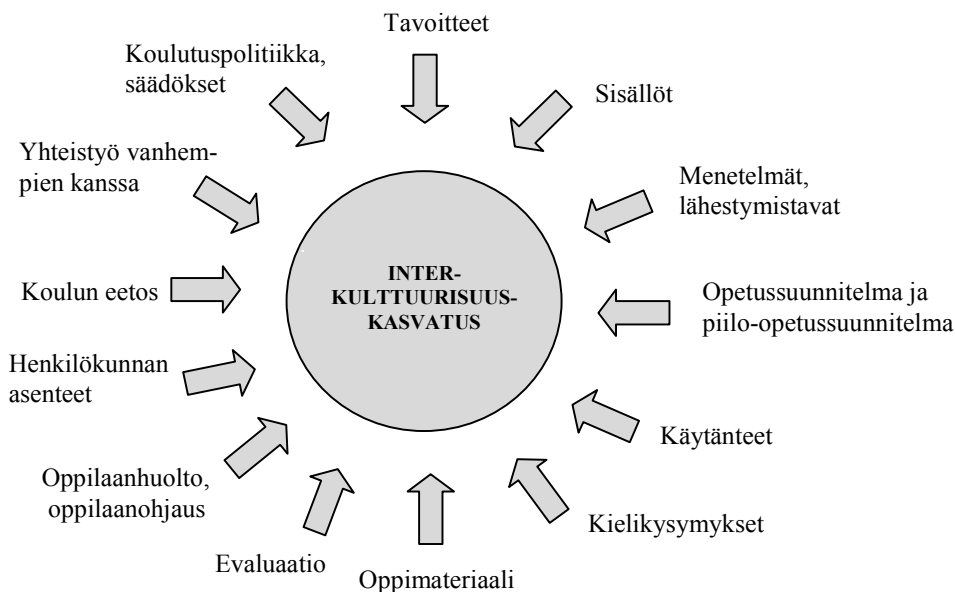
Koulussa monikulttuurisuudelle asetetut integraatiopolitiikkaan liittyvät tavoitteet voidaan saavuttaa parhaiten jokapäiväisessä koulutyössä (Rosado 1996a, 5). Monet koulut voivat pitää itseään monikulttuurisena pelkästään siksi, että siellä on eri kulttuuritaustan omaavia oppilaita. Etniseltä taustaltaan erilaiset oppilaat eivät kuitenkaan tee koulusta vielä monikulttuurista. Rosado mainitsee samansuuntaisesti Nieton (2004) kanssa, että monikulttuurisen koulun toteutumiseen vaikuttavat monikulttuuristen oppilaiden lisäksi monet muut tekijät. Näitä ovat esimerkiksi kulttuuriset näkökulmat, kasvatukselliset periaatteet, opetussuunnitelmat, henkilökunta ja koulun käytänteet. Monikulttuurisen kasvatuksen onnistuminen edellyttää integraatioon orientoituneita ja sitoutuneita opettajia ja muuta koulun henkilökuntaa. Koulun arjen käytänteet ovat tärkeässä asemassa, koska edellä mainitut näkökulmat, periaatteet ja opetussuunnitelmat muuttuvat todellisuudeksi vasta koulussa toteutettavien käytänteiden kautta. (Rosado 1996a, 7–8.) Monikulttuurinen

filosofia, kaikkien oppijoiden tasa-arvoiset mahdollisuudet, hyvät etniset suhteet ja monikulttuurinen kompetenssi ovat Matinheikki-Kokon (1997, 10–11) mukaan vaatimuksia, jotka kytkeytyvät monikulttuuriseen opetukseen. Yhteiskunnan menestys perustuu tietoon ja osaamiseen. Opettaja voi merkittävästi vaikuttaa siihen, minkälaiset valmiudet uuden oppimiseen kansalaiset saavat koko elämänsä ajaksi. Opettajan toiminnalla on pitkävaikutteinen merkitys myös syrjäytymiskehityksen estämisessä sekä kansalaisten saattamisessa toimimaan yhteiskunnan aktiivisina jäseninä. (Niemi 2006, 73.)

Bourne (1998, 60–61) viittaa monikulttuurisiin kouluihin liittyviin tutkimuksiinsa sanoessaan, että onnistuneen oppimisilmaston luomiseen ja monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseen liittyy tiettyjä erityispiirteitä. Yhtenä tärkeänä seikkana monikulttuurisessa koulussa Bourne pitää opettajien välistä yhteistyötä. Sitä tarvitaan opetussuunnitelmien laadinnassa ja käytössä olevien resurssien kehittämisessä, jotta kaikkien eri kulttuuritaustaisten oppilaiden tarpeet tulisi huomioitua.

Panayitopoulos ja Nicolaidou (2007, 77) ovat Kyproksella suorittamansa monikulttuurisuuskasvatusta koskevan tutkimuksensa tulosten mukaan laatineet suosituksia, joilla kulttuurista integraatiota kouluissa voidaan parantaa. Heidän mukaansa maahanmuuttajataustaisia oppilaita tulisi ensinnäkin perehdyttää riittävästi paikalliseen kouluun. Toiseksi kouluviranomaisten tehtävänä olisi luoda monikulttuurisesti avarakatseinen kouluympäristö. Kolmanneksi he korostavat myös vanhemmille uuden kielen opettelemisen tärkeyttä. Lisäksi Panayitopoulos ja Nicolaidou muistuttavat opettajille annettavan monikulttuurisuuteen liittyvän täydennyskoulutuksen tarpeellisuudesta.

Monikulttuurisuuden haasteista selviäminen edellyttää opettajalta monitahoista kulttuurista herkkyyttä. Hän tarvitsee tietoa eri kulttuureista, pedagogisia taitoja ja rohkeutta kyseenalaistaa asioita oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon periaatteita noudattaen. Opettajan monikulttuurisuuteen liittyviä myönteisiä asenteita tuskin voi liikaa korostaa. Se, että kouluhimme saataisiin interkulttuurisesti päteviä opettajia, asettaa haasteita myös opettajankoulutukselle. Toteutuakseen interkulttuurisuuskasvatus edellyttää Räsänen (2002b, 108–109) mukaan kokonaisvaltaista muutosta koko koulutuseetokseen. Räsänen esittää Banksin (1999, 13–20) mallia mukaillen muutoksen eri osa-alueita (kuvio 4). Ihanteena siinä on, että interkulttuurisuuskasvatukseen liittyvistä tekijöistä koostuva ajattelutapa läpäisisi koko opettajankoulutuksen. Kaikessa koulutuksessa interkulttuurisuuskasvatuksen toteuttaminen edellyttää jokaisen osallisen mukautumiskykyä. Räsänen esittämä interkulttuurisuuskasvatuksen muutoksen malli saattaisi soveltua opettajankoulutuksen lisäksi ohjaamaan myös perusopetuksessa toteutettavaa toimintaa. Monikulttuurisuuden toteutuminen käytännössä myös koulun tasolla edellyttäisi muutosta kaikilla Räsänen esittämällä osa-alueilla.



Kuvio 4. Interkulttuurisuuskasvatus kokonaisvaltaisena muutoksena mukaillen Banksia 1989 ja 1999 (Räsänen 2002b, 109; ks. myös Räsänen 2000a, 103.)

Jokaisen lapsen hyvinvointia koulussa voidaan pitää keskeisenä tavoitteena. Tasapuoliset mahdollisuudet eivät aina riitä takaamaan tasapuolista lopputulosta. Oppilaaseen kohdistuvia virheratkaisuja tehdään välttämisyriytyksistä huolimatta. Samoin oppilaita syrjiviä asenteita voi esiintyä. Haasteellisena monikulttuurisessa opetustyössä voidaankin pitää sellaisia didaktisia ja pedagogisia käytänteitä, joissa oppilaita kohdellaan samanarvoisesti eri tavoin. Opettaja joutuukin työssään alituisesti suhteuttamaan toimintaansa siten, että hän huomioi sekä luokkayhteisön että yksittäisen oppilaan edut. (Honkala 1999, 44; Pitkänen 2004, 112.)

4.2.6 Arvokasvatus monikulttuurisessa kontekstissa

Monikulttuurinen kasvatus on suurelta osin arvokasvatusta. Arvot asettavat kriteerit ihmisten ja ihmisyyhteisöjen valinnoille. Arvoista voidaan puhua vain, jos ne näkyvät toimintoissamme ja voimavarojemme suuntaamisessa. Arvo on asennetta voimakkaampi käsite, sillä arvot sisältävät normatiivisuutta. (Airaksinen 1987, 133; Levomäki 1998, 13.) Arvokasvatusta ja sen tavoitteenasettelua tarkasteltaessa keskeinen kysymys on, miten arvot sekä eettiset ja moraaliset periaatteet kulttuurisesti rakentuvat. Varsinkin kulttuurisen monimuotoistumisen taustaa vasten ajatellen näiden periaatteiden merkitys korostuu. (Anttonen 1996, 71.) Colnerud (1995, 12–14) sanoo arvojen olevan aina abstrakteja. Ne toimivat kriteereinä ihmisten ja ihmisyyhteisöjen valinnoissa. Kasvatuksen tehtävänä on tarjota rakennusaineita yksilöllisen maailmankuvan muodostamiseen. Arvokasvatus ja arvojen omaksuminen toteutuu ihmisen elämismailmassa osittain tavoitteellisenä osittain suunnittelemattomana prosessina.

Arvopohjaa koulukasvatukselle on haettu YK:n Ihmisoikeuksien yleismaailmallisesta julistuksesta sekä Unescon arvokasvatusohjelmasta (A Sense of Belonging 1993). YK:n ihmisoikeusasiakirjojen arvopohjan riittävyys joutuu koetukselle monikulttuurisessa kou-

lussa, kun sinne tulee sellaisia oppilaita, joiden kulttuurinen arvopohja poikkeaa paljon omastamme. Monikulttuurisen koulun toiminnan edellytyksenä on, että kasvattajat tuntevat ihmisoikeusasiakirjojen sisällön ja pohtivat kysymystä, miten ymmärtää ihminen ja hänen suhteensa maailmaan. (Sunnari & Räsänen 1994, 149–150.) Tavoitteiden suunnassa toteutettu arvokasvatus kouluissa voi onnistua vain, jos oppilaiden lähtökohtia todella arvostetaan ja kunnioitetaan. Vasta, kun lapsi on tietoinen omasta arvostaan, se mahdollistaa muiden erilaisuuden hyväksymisen. (Talib 2002, 141–142.) Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n (1998) on koonnut Elämäntyönä tulevaisuus-ohjelmaan sellaiset arvokasvatukseen liittyvät tekijät, jotka voivat toimia opettajan eettisten periaatteiden perustana. Näitä arvoja ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus.

Suomessa moniarvoisuus eli pluralismi on 1990-luvun loppupuolelta lähtien liitetty tasa-arvon ja solidaarisuuden tavoitteisiin. Vuoden 1998 perusopetuslaissa on kulttuuripluralismiin viittaavia piirteitä. Moniarvoisuuden huomioivassa opetuksessa korostetaan samanarvoisten mahdollisuuksien tarjoamista sekä erilaisuuden hyväksymisen kaksisuuntaisuutta. Yhtä tärkeätä, kuin kulttuurisen monimuotoisuuden ja kulttuuristen erityispiirteiden tunnustaminen, on yhteisen arvo- ja normiperustan löytäminen. (Pitkänen 1997, 70; Miettinen & Pitkänen 1999, 6; Pitkänen 2004, 112.) Yksi kulttuurien välisen opetus-työn keskeisistä haasteista onkin moniarvoisuuden rajojen etsintä (ks. Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002, 68–69).

Koulukasvatuksen arvot mukailevat yhteiskunnassa yleisesti tapahtuvaa arvojen muutosprosessia. Opettaja ja oppilaat tuovat mukanaan luokkahuoneeseen kaikki kulttuuriset kokemuksensa ja näkökantansa. Usein nämä kulttuuriset näkemykset ovat ristiriidassa toistensa kanssa. Koska kaikkia kulttuurisia näkemyksiä ei voida toteuttaa, on yhteisen arvopohjan ja kompromissien löytäminen ensiarvoista. Mikäli opettajan oma arvopohja on selkeä, on hänen toimintansa todennäköisesti johdonmukaista ja määrätietoista. (Spoof 2007, 12.) Monikulttuurisessa koulussa opettajan oman arvopohjan lisäksi koulun yhteisen arvopohjan tulisi olla johdonmukainen, hyväksyttävä ja selkeä. Koulun arvopohjan tulisi välittyä kaikille koulun opettajille, jotta he kykenisivät perustellusti sitoutumaan oppilaitoksensa arvokasvatuksen toteuttajaksi.

Arvot heijastuvat myös opettajan ja oppilaan auktoriteettisuhteen syntymiseen. Mikäli opettajalla ja oppilaalla on erilaiset käsitykset oikeasta ja väärästä sekä koulutyön merkityksestä ja arvosta, on onnistuneen auktoriteettisuhteen syntyminen hankalaa. (Harjunen 2002, 140.) Eri kulttuurien välillä oikean ja väärän käsitykset voivat erota enemmän kuin käsitykset saman kulttuurin sisällä. Tästä syystä monikulttuurisissa kouluissa voi esiintyä arvoriistiriitoja opettajan ja maahanmuuttajaoppilaan sekä hänen perheensä välillä. Arvoriistiriidasta johtuen opettajan saattaa olla vaikea saavuttaa toimivaa auktoriteettiasemaa. Arvoriistiriidat saattavat heijastua oppilaan kielteisenä käyttäytymisenä opettajaa ja hänen opetustaan kohtaan. Asetelma toimii helposti myös toisin päin. Opettaja voi työssään ryhtyä toimimaan joko tiedostaen tai tiedostamattaan tällaisen oppilaan edun vastaisesti.

Opettaminen ja oppiminen ovat aina kulttuurisia prosesseja. Oppilaiden on helpompi omaksua eri kulttuureihin liittyviä arvoja, kun ne liitetään heidän omaa kulttuuriseen viitekehystehtäväkseen. (Gay 1998, 10–11; 2001, 42; ks. myös Talib 1999a, 104–105.) Parhaimmillaan monikulttuurinen arvokasvatus on sekä valtaväestöä että vähemmistön edustajia

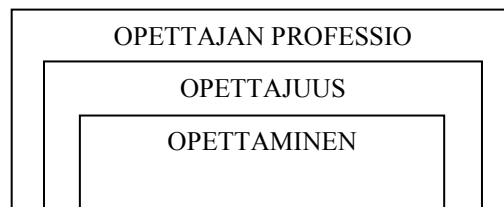
rikastuttavaa kulttuurien kohtaamista. Omista poikkeavien arvojen ymmärtäminen ja hyväksyminen voi kuitenkin olla ongelmallista, mikä vaatiikin kasvattajilta tietoista panostusta. Arvoja ei voida antaa valmiina, vaan oppilaan on itse konstruoitava ne oman kulttuurinsa pohjalta uutta oppimaansa rakennusaineena käyttäen. (Toukomaa 1994, 8–11.)

Miettisen ja Pitkäsen (1999) sekä Pitkäsen (2006) tekemät tutkimukset käsittelivät suomalaisten opettajien suhtautumista kulttuurien väliseen työhön. Tulosten perusteella suomalaiset opettajat olivat periaatteessa kulttuurisen monimuotoisuuden ja moniarvoisuuden kannalla. Käytännön koulutyössä moniarvoisuudelle asetetut tavoitteet eivät Miettisen ja Pitkäsen mielestä kuitenkaan toteutuneet. Moniarvoisuuteen pyrkimisenä opettajat pitivät lähinnä oppilaidensa samanlaista kohtelua. Lähtökohtana heillä oli tasa-arvoisuuden näkökulma eikä niinkään erilaisten kulttuurien huomioiminen opetustyössä.

5 MONIKULTTUURINEN OPETTAJUUS

5.1 Opettajan professio ja opettajuus

Opettajan työtä on perinteisesti tarkasteltu lähinnä opetustaidon, sosiaalistamisen sekä moraalisesti ja eettisesti vahvan kutsumustyön kannalta. Nykyään opettajan työtä tarkasteltaessa näkemys opettajuudesta ja opettajan ammatista professiona on vahvistunut. Opettajuudella Luukkainen (2000, 49; 2004, 47) tarkoittaa opettajan työn sisältämiä osa-alueita ja opettajan professiolla opettajan ammatillisuuteen liittyviä asioita. Opettajan profession keskeisin osatekijä on opettajuus (kuvio 5). Professio sisältää ammatillisen sisältöosaamisen lisäksi yhteiskunnallisen tehtävän sekä eettisen työn perustan. Opettaminen on tietysti keskeinen, mutta ei ainoa, osa opettajan työtä. Opettamisen lisäksi opettaja voi joutua toimimaan muun muassa konsulttina, ohjaajana, sosiaalityöntekijänä ja perheterapeuttina. Kaikki opettajan hoitamat tehtävät palvelevat kuitenkin opetustyötä. Opettajuus sisältää myös lukuisan määrän erilaisia kohtaamisia. Opettajuus kehittyy valmiutena kohdata lisääntyvästi oppijoiden erilaisuutta, työympäristön vaihtelua ja ympäröivän yhteisön odotusten kirjoa. Opettajan professioon sisältyy opettajuuden lisäksi myös laajemmin vastuu yhteiskunnan ja koulutuksen kehityksestä. Opettajan ammatti ja työ ovat kiinteästi sidoksissa yhteiskunnalliseen kontekstiin. (Luukkainen 2000, 49; Luukkainen 2004, 16, 47 ja 198; ks. myös Fullan 1994, 119–122; Fullan 1999, 32–33.)



Kuvio 5. Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhde (Luukkainen 2004, 47.)

5.1.1 Opettajan professio

Professioiden tuntomerkkeinä voidaan Baylesin (1988, 28) mukaan pitää akateemista koulutusta ja yhteiskunnan hyvinvoinnille olennaisten palvelujen tarjoamista. Professionaalisuus tuo opettajan työhön ammattitaitoon liittyvää vapautta ja vastuuta toimia omassa ammatissaan. Professionaalisuuteen kuuluu rationaalista päättelyä ja loogista ajattelukykyä vaativien haasteiden lisäksi omaa persoonaa ja tunne-elämää koskettavia tekijöitä. (Ks. myös Konttinen 1997, 54–55.) Opettajan professionaalisuuteen liitetään usein koulutuksen antama ammatillinen asiantuntijuus, eettinen näkökulma, vastuullisuus ja sitoutuminen oman ammattitaidon kehittämiseen. (Ks. Carr 2000, 13–15; Huhtanen 2002, 427; Luukkainen 2004, 51.) Koulutuspoliittiset suuntaukset ovat yhteydessä opettajien professionaalistamisprosessiin. Nykykäsityksen mukaan opettaja nähdään refleктоivana ammattilaisena, joka voi valita opetuksen lähestymistavan ja joka ymmärtää oppijan yksilönä. Professionaalisuuteen liitetään pyrkimys ammatillisesti mahdollisimman hyvin tehtyyn työhön.

(Tirri 1999, 13; Tirri 2002, 24–25; Syrjäläinen 2002, 96–97; Luukkainen 2004, 53–70; Niemi 2006, 75; Eloranta & Virta 2002, 134–135.)

Syrjäläinen (2002, 38) liittää opettajan profesionaalisuuteen oppimisen, osallistumisen, yhteistyön, yhteisöllisyyden ja aktiivisuuden. Opettajan rooli ammatillisesti ja ammattilaisena on laajentunut. Opettajien edellytetään ottavan vastuuta opetustyön ohella monesta muusta toiminnasta, kuten opetussuunnitelmien laadinnasta ja opetussuunnitelmaprosesseista. Lisäksi hänen odotetaan osallistuvan erilaisiin kehittämisprojekteihin. Opettajiin pitäisi toimia yhteistyössä kollegoiden kanssa aiempaa enemmän suunnittelijoina ja päätöksentekijöinä. Tällaisten virallisen tason uudistusten avulla opettajan ammatillista kompetenssia on haluttu vahvistaa. Opettajat voivat kokea professionaalistamisprosessit myös ahdistavina ja tuntea ammattitaitonsa riittämättömäksi. Seurauksena voi olla ammatillinen identiteettikriisi, joka voi ilmetä epävarmuutena, väsymisenä ja opetuksen tason laskemisena. (Simola 2001, 291; Syrjäläinen 2002, 96–97; ks. myös Simola 1995, 307–309; Patrikainen 1997, 89–90.)

Niemi (2003, 120–121) mainitsee opettajan työhön liittyvien uudistusten ja uusien vaatimusten voivan muodostua jollekin opettajille minuuden uhkiksi ja jollekin ammatilliseen kasvuun johtaviksi haasteiksi. Uudistuksiin voi kohdistua epärealistisia odotuksia, ja niiden kariutuminen voi viedä intoa osallistua seuraaviin uudistuksiin. Monet uudistukset voidaan tästä syystä kokea ristiriitaisina. Opettajan työhön liittyvät uudistukset muuttavat opettajan roolia. Jos opettajat tuntevat, että heitä arvostetaan ammattilaisina ja heidän asiantuntijuutensa luotetaan, ovat he yleensä valmiita kohtaamaan uudistuksia. Stressaantuneeksi itsenä tunteva opettaja vastustaa helposti muutoksia eikä työ innosta häntä. (Drake & Miller 2001, 20–21.)

5.1.2 Opettajuus

Opettajuus-käsitteelle ei varsinaisesti löydy vastinetta kansainvälisestä kirjallisuudesta. Professio-käsite voidaan rinnastaa usein opettajuus-käsitteeseen (Vertanen 2002, 95; Luukkainen 2004, 80). Simolan (2000, 113) mukaan opettajuus-käsitettä ei ole varsinaisesti määritetty. Hyvän opettajuuden omaava opettaja nähdään refleктоivana ammattilaisena, joka on kiinnostunut itse uuden oppimisesta ja oppilaiden innostamisesta ja on valmis edistämään oppilaiden laadukasta oppimista. Jauhiainen (1995, 5) näkee opettajuuden kokonaisuutena, johon kuuluvat ammatin luomat piirteet ja ominaisuudet. Englanninkielisessä kirjallisuudessa opettajuus-käsite sisältyy lähinnä seuraaviin usein rinnakkain käytettyihin käsitteisiin: teacher, teaching, teaching culture. Välijärvi (2000, 161) näkee opettajuuden tiedon, oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijuutena, ei pelkkänä valmiiden tietosisältöjen välittämisenä oppilaille. (Ks. myös Ruoholinna 2000, 79.) Fullanin (1996, 221–224) mukaan opettajuus rakentuu opettamisesta ja oppimisesta, kollegiaalisesta yhteistyöstä, oppimisympäristöstä ja yhteistyötahoista, elinikäisenä oppijana olemisesta, muutosprosessin kohtaamisesta sekä eettisestä päämäärästä. Fullanin näkemyksen mukaan opettajan tulisi pyrkiä jatkuvasti uudistumaan näillä osa-alueilla. (Ks. myös Kohonen 1997, 272–273; Luukkainen 2004, 93.)

Opettajuus on Luukkaisen (2004, 91–92) mukaan kaksidimensionaalinen ilmiö, joka koostuu yhteiskunnan edellyttämästä orientaatiosta opettajan tehtävään sekä yksilön, opettajan omasta orientaatiosta tehtäväänsä. Opettajuus on sidoksissa aikaan ja yhteiskuntaan. Eri aikakausina opettajan ammatti on nähty erilaisena ja yhteiskunnan muuttuessa

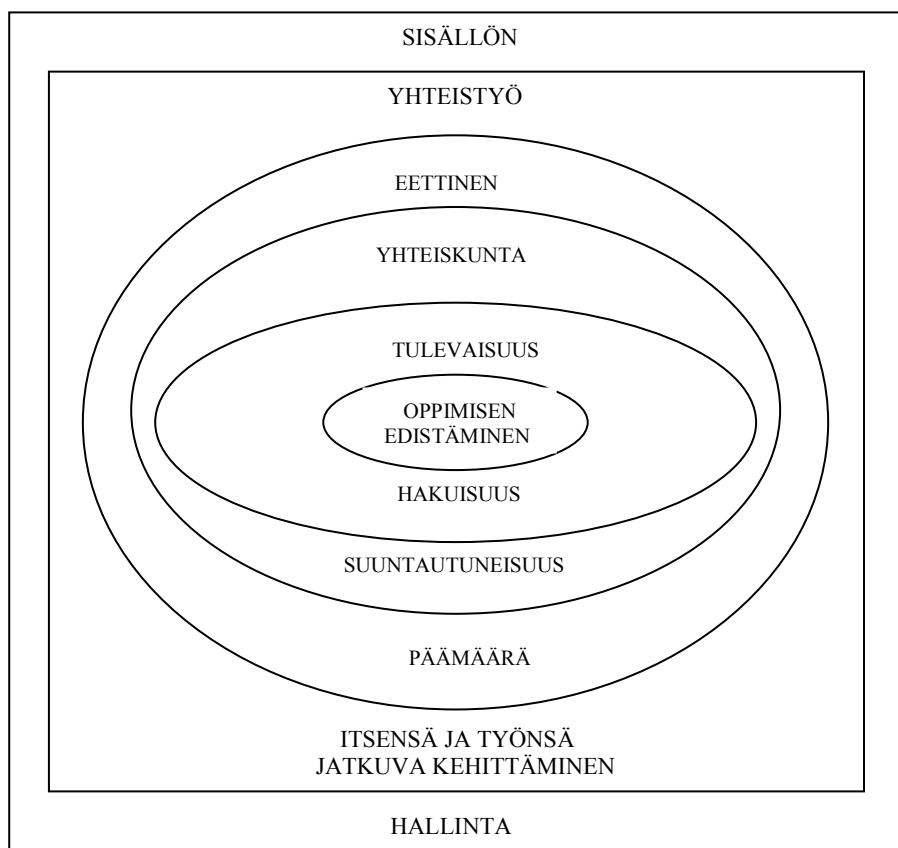
muuttuu myös käsitys opettajuudesta. Opettajan työnä toteutuva opettajan yksilöllinen opettajuus ja yhteiskunnan edellyttämän opettajuuden orientaatio voivat olla kokonaan tai osittain päällekkäin. Sisältöalueiltaan yhteiskunnan edellyttämä opettajuus on yleensä opettajan omaa näkemystä laajempi. (Ks. myös Kiviniemi 2000, 178–179.)

Opettajuuteen sisältyy subjektiivinen ulottuvuus. Opettajuutta muokkaavat tekijät eroavat toisistaan ja siksi eri opettajat kokevat sen erilaisena. Maahanmuuttajaoppilaita opettavan opettajaan liittyvä opettajuus eroaa jo työn asettamista lähtökohdista siitä opettajuudesta, joka kytkeytyy valtakulttuuriin kuuluvien oppilaiden opettamiseen. Suomalaisilla opettajilla on vaikkapa muihin Pohjoismaihin verraten ollut luokissaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita vain lyhyen ajan. Tästä syystä voidaan otaksua, että suomalaisten monikulttuuristen oppilaiden opettajien opettajuus on muuttunut lyhyessä ajassa melko voimakkaasti. Samoin voidaan arvioida, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhempien käsitys opettajuudesta poikkeaa suomalaisten oppilaiden vanhempien käsityksestä. Tällöin myös opettajuuteen kohdistuvat odotukset poikkeavat toisistaan. Opettajuutta muokkaavat sekä kansalliset että kulttuuriset näkemykset. Opettajuuteen liittyy opettajan ammatti-identiteetti, joka on rakentunut niistä käsityksistä, joita yhteisöllä on opettajasta. Nämä käsitykset muodostuvat oppilaiden, heidän vanhempiensa ja opettajankouluttajien välityksellä. Myös median välityksellä saadaan tietynlainen kuva opettajuudesta. (Talib 2002, 95–96; Talib 2005, 23; vrt. Räsänen 2000, 168.) Lindqvistin (2002, 76) mukaan ammatti-identiteetti rakentuu ammatillisesta asemasta, roolista, tietämyksestä ja kokeemuksesta.

Opettajan oman persoonan yhdistäminen opettajan ammattirooliin ja ammattieettisiin kysymyksiin on tärkeää. Persoonallinen sitoutuminen kuuluu olennaisena osana opettajan työhön ja siihen kuuluvaan palvelutehtävään. Työhönsä sitoutumisen lisäksi opettajalta edellytetään opettamiensa oppiaineiden ja tiedon olemuksen riittävää hallintaa sekä kriittistä ajattelua. Opettajan tulisi tiedostaa vastuunsa oppilaille tarjoamistaan älyllisistä haasteista ja oppilaan henkisen kehityksen tukemisesta. (Virta 1995, 146.)

Monikulttuuristumiskehityksen myötä opettajuuden käsitteen määrittely saa entistä laajemman sisällön. Opettajan työssä monikulttuurinen kohtaaminen tulee jokapäiväiseksi. Opettajan tulisi olla ihmissuhdetaidot hallitseva ammattilainen, yksilöllisen kasvun mahdollistaja, oppimisen ohjaaja ja yrittäjäyteen kasvattaja. Hänen olisi omattava uudistumista ja muutосkykyä ja osallistuttava aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan. (Syrjälän 1998, 30–32; ks. myös Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 44–47.) Opettajuuteen liitetään usein täydellisyysvaatimus, koska opettajan odotetaan toimivan oppilailleen mallina ja hänellä on mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden eettiseen ajatteluun. On kuitenkin tiedostettava, että opettaja ei ole yksin vastuussa oppilaiden eettisestä ajattelusta. (Niemi 1998, 63–69.)

Luukkaisen (2004, 265–266) mukaan tulevaisuuden opettajuus koostuu sisällön hallinnasta, oppimisen edistämisestä, eettisistä päämääristä, tulevaisuushakuisuudesta, yhteiskuntasuuntautuneisuudesta, yhteistyöstä sekä itsensä ja työnsä jatkuvasta kehittämisestä (kuvio 6). Luukkaisen opettajuusmallin sisältö korostuu siinä monikulttuurisessa ympäristössä, jossa oletettavasti yhä useammat suomalaiset opettajat työnsä tekevät.



Kuvio 6. Opettajuuden osatekijät (Luukkainen 2004, 266.)

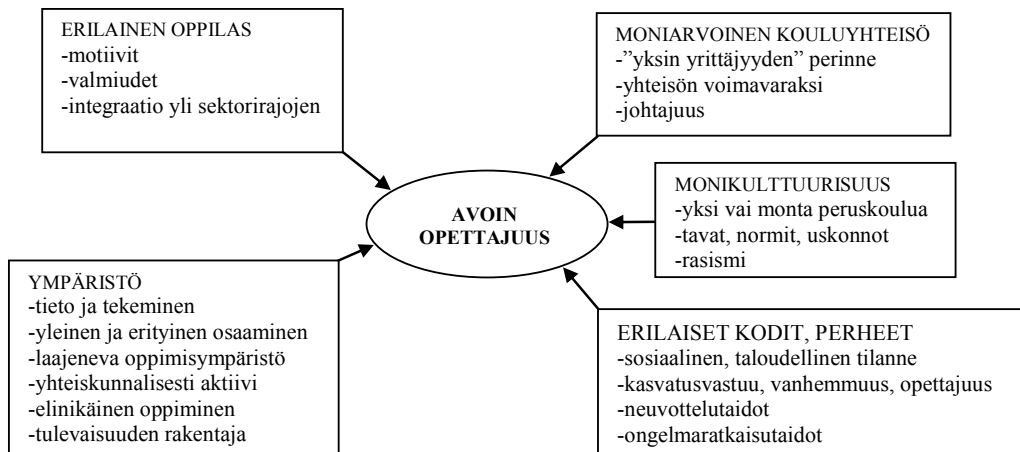
Opetettavan sisällön hallinta on Luukkaisen (2004, 267–278) mukaan opettajuuden perusta. Opettajan keskeisenä tehtävänä on oppimisen edistäminen yksilöllisten oppimistyylien sekä oppimisprosessien tarpeet huomioiden. Näistä vaateista johtuen opettajan rooli on siirtymässä yhä enemmän perinteisestä opettajasta ohjaajaksi. Kasvatus voidaan nähdä oppimisen ohjaamisena, mihin liittyy arvovalintojen tekeminen. Olennaista kasvatuksen arvovalinnoissa on moniarvoisuuden tukeminen. Eettinen päämäärä sisältyy olennaisesti opettajuuteen.

Luukkainen (2004, 278–288) korostaa opettajuuden osatekijöinä tulevaisuushakuisuutta ja yhteiskuntasuuntautuneisuutta, jotka opettajuuskäsityksistä ovat hänen mukaansa aiemmin puuttuneet. Koulutuksen ja kasvatuksen tehtävänä on valmistaa oppilaita tulevaisuuden maailmaan. Paitsi koulutuspoliittisilla ratkaisuilla, myös opettajan omalla työllä on merkitystä tulevaisuuteen kasvattamisessa. Koulun tulisi Luukkaisen mukaan olla aiempaa aktiivisempi osa yhteiskuntaa. Koulumaailma on elänyt liikaa omaa elämäänsä, kuin omana saarekkeenaan yhteiskunnan sisällä. Luukkaisen mukaan opettajat ovat olleet tietämättömiä tai välinpitämättömiä joistakin toimintaympäristön realiteeteista, kuten etnisten ryhmien lisääntymisestä ja heidän oikeuksistaan suomalaisessa yhteiskunnassa.

Yhteistyötaidot liittyvät Luukkaisen (2004, 289–302) mukaan keskeisesti opettajuuteen. Opettajat kohtaavat työssään yhä enemmän uusia ihmisiä sekä uusia kulttuureja, uusia yhteistyötahoja, organisaatioita ja toimintatapoja. Luukkainen liittyy opettajuuteen myös itsensä ja työnsä kehittämisen – jatkuvan oppimisen. Ammattitaitoinen opettaja näkee itsensä kehittämisen sekä velvollisuutena että oikeutena. Itsensä kehittämistä voidaankin pitää opettajuuden keskeisenä elementtinä ja professioon kuuluvana.

Opettajan työnkuvan muuttumisen myötä puhutaan myös uudesta professionaalisuudesta. Tällä käsitteellä D. Hargreaves (1994, 423) tarkoittaa suuntautumista kohti uudenlaisia toimintamalleja, jotka poikkeavat perinteisestä auktoriteetista ja autonomiasta. Uuden opettajuuden tulisi olla yhteistoiminnallista kollegoiden, oppilaiden ja vanhempien kanssa. Yhteisöllisyyden ja kollegiaalisuuden lisäksi uutta opettajuutta kuvaavat myös käsitteet avoimuus, laaja-alaisuus ja elinikäinen oppiminen. (Ks. myös Eloranta & Virta 2002, 134–135; Jokinen & Sarja 2006, 186.)

Väljärvi (2000, 158–165) puhuu avoimesta opettajuudesta, johon keskeisesti liittyy avoimuus kohdata ja työskennellä yhdessä erilaisten ihmisten kanssa. Ympäristön kohtaaminen on entistä monimuotoisempaa ja kompleksisempaa, mikä opettajalle näyttäytyy usein ongelmallisena ja uusia vaatimuksia sisältävänä. Uudet haasteet tuntuvat helposti kohtuuttoman suurilta suhteessa omiin valmiuksiin. Haasteisiin usein liittyvä muutos voidaan nähdä kuitenkin mahdollisuutena uusien pedagogisten ratkaisujen kehittämiseen. Esimerkkinä voidaan pitää maahanmuuttajalasten opetuksen järjestämistä. Koko vuorovaikutuksen luonne voidaan määrittää kieli- ja kulttuuriongelmissa käsin tai kulttuurinen erilaisuus voidaan nähdä mahdollisuutena, joka määrittää koko koulun opetuskulttuurin uudistamista. Onnistunut muutoksen toteuttaminen edellyttää koko kouluyhteisön yhteistä pyrkimystä. (Kuvio 7.)



Kuvio 7. Kohtaamiset opettajan työssä (Väljärvi 2000, 158.)

Eloranta ja Virta (2002, 136–138, 140) näkevät Väljärven tavoin monitahoisten yhteistyötaitojen tarpeen korostuvan tulevaisuuden opettajuudessa. Opettajan arjen opettajuus ilmenee lähinnä kykynä työskennellä omassa yhteisössä ja siihen liittyvissä ympäristöissä

sekä samalla kehittää opetusta. Opettajalla tulee olla valmiudet kohdata maahanmuuttaja-oppilaita. Hänen on myös kyettävä työskentelemään sellaisten eri kulttuureista tulevien oppilaiden kanssa, joiden äidinkieli ei ole suomi. Yhteistyö maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa asettaa opettajan uusien haasteiden eteen. Näiden yhteistyötaitojen kehittäminen asettaa velvoitteita myös opettajankoulutukselle ja täydennyskoulutukselle. (Ks. myös Ruoholinna 2000, 80.)

Patrikaisen (1997, 102–104; 1999, 15, 117–138; vrt. Luukkainen 2004, 266) mukaan opettajuus on abstrakti käsite, joka nähdään monidimensionaalisenä ja dynaamisena ilmiönä. Myös Patrikainen puhuu uudesta opettajuudesta, jolla hän tarkoittaa opettajan pedagogista ajattelua, toimintaa ja niiden välistä reflektiivistä yhteyttä. (Vrt. D. Hargreaves 1994, 423.) Opettajuutta Patrikainen kuvaa ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen laadullisina ulottuvuuksina. Tutkimustulostensa perusteella Patrikainen jakaa opettajuuden toteuttajat neljään luokkaan: 1) opetuksen suorittaja, 2) tiedon siirtäjä ja oppimisien kontrolloija, 3) oppimaan ja kasvamaan saattaja sekä 4) kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Opettajuuden sisällölliset ja laadulliset ulottuvuudet ovat sidoksissa yhteiskunnalliseen ja opetussuunnitelmalliseen kontekstiin. Opettajuutta ei hänen mielestään pitäisi nähdä ainoana ja ehdottomana objektiivisena opettajuutena, vaan moni-ilmeisenä ja moniulotteisena opettajuutena. Opettajuuden syvin olemus heijastuu opettajan ihmiskäsitykseen liittyvänä eettisenä ulottuvuutena, johon liittyy kyky kohdata toisia ihmisiä, oppilaita ja opettajia sekä muita aikuisia. Patrikainen mainitsee dimensionaalisen lähestymistavan, jonka mukaan opettajuuden toisessa ääripäässä on presentoiva ja toisessa konstruoiva opetusote. Presentoivan opetusotteen omaava opettaja näkee opetuksen tiedon välittämisenä, kun taas konstruoivan otteen mukaan opettaja toimii oppimisprosessin ohjaajana. Tässä tutkimuksessa käsitys opettajuudesta perustuu Fullanin (1996), Patrikaisen (1997), Luukkaisen (2004) ja Välijärven (2000) esittämistä näkemyksiin opettajuudesta.

Nieto (2000, 184–186; ks. myös Dunn & Adkins 2003, 3–4) näkee monikulttuurisen opettajuuden urankestoisena matkana, jolle on ominaista jatkuva muutos. Jotta opettajalla olisi valmiuksia tähän matkaan, hänen tulisi ensinnäkin kyetä kohtaamaan ja hyväksymään oma identiteettinsä. Opettajan tulisi myös löytää itsestään oppija, joka omaksuu asioita oppilailtaan ja antaa tilaa oppilaille oppia toisiltaan. Opettajan oma erilaisten kulttuurien arvostaminen luo pohjan sille, että hän itse kykenee kasvattamaan oppilaistaan muita kulttuureja arvostavia. Nieto pitää opettajan laajaa kielitaitoa opettajuuden lisäarvona. Opettajan tulisi määrätietoisesti pyrkiä työssään toimimaan kulttuuristen epäoikeudenmukaisuuksien ehkäisijänä. Nieto korostaa myös yhteisöllisyyttä opettajien kesken. Hänen mukaansa monikulttuuriseen koulutukseen liittyvien muutosten onnistunut toteutuminen edellyttää kaikkien opetuksen järjestelyyn liittyvien tahojen osallisuutta.

5.1.3 Opettajan ammatillinen etiikka monikulttuurisessa kontekstissa

Opettajan professioon liittyy aina tiedollisen ulottuvuuden lisäksi eettinen ja moraalinen ulottuvuus. Monikulttuurisessa kontekstissa eettisyys entisestään korostuu. Termiä ammattietiikka voidaan pitää vakiintuneena ilmauksena, mutta aivan yhtä hyvin voitaisiin puhua ammatillisesta moraalista. Tutkijat käyttävät näitä lähes samaa tarkoittavia termejä kuitenkin erilaisin korostuksin. Etiikka on Pursiaisen (2002, 35, 37) mukaan asioiden tar-

kastelua moraalin näkökulmasta. Ammatillisen etiikan tehtävänä on auttaa ammatissa toimivia henkilöitä löytämään eettisesti kestäviä perusteita toiminnalleen. Niemi (2006, 127) ja Atjonen (2004, 129) mainitsevat, että arjen etiikka koulussa toteutuu opettajan jokapäiväisessä työssä ja kaikessa koulun toiminnassa. Jokainen koulun kasvatustilanne on luonteeltaan eettistä. Ammattietiikan avulla voidaan luoda käsitys ammatillisten rakenteiden oikeudenmukaisuudesta ja välttyä henkilökohtaisten periaatteiden ja ammatin vaatimusten väliseltä ristiriidalta. Opettajan ammattieettinen olemus muodostuu ammatillisesta toiminnasta ja opettajan persoonasta. (Hyytiäinen 2003, 83–84; Tirri 1998a, 23; Tirri 2002, 26–27; ks. Niemi 2006, 80–83; Airaksinen 1998, 5.)

Opettajan ammatillinen etiikka muodostuu Husun (2006, 88) mukaan niistä normeista, arvoista ja periaatteista, jotka liitetään kasvatustilanteisiin. Niemen (2002, 126–127) mukaan opetukseen liittyy eettinen ulottuvuus silloin, kun opetusta tarkastellaan oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun näkökulmasta. Opetuksen tehtävänä on Niemen mukaan ohjata oppilaita ottamaan vastuuta itsestään ja auttaa löytämään itsessään vahvuuksia, joiden avulla he kykenevät vaikuttamaan omaan kasvuunsa. Opettaja joutuu miettimään ammattieettistä perustaansa pohiessaan toimintaansa oppilaitensa parhaaksi.

Yhdysvalloissa on opettajan ammattieettisiä ohjeita julkaistu jo 1950-luvulla. Anglosaksisissa maissa arvokeskustelu käynnistyi laajemmin 1980-luvulla. Suomessa 1990- ja 2000-luvulla opettajan työn eettisiä haasteita ovat tutkineet muiden muassa Niemi (1989; 2006), Räsänen (1993; 2000), Törmä (1996), Tirri (1999), Harjunen (2002), Hyytiäinen (2003), Atjonen (2004), Friman (2004), Vuorikoski, Törmä ja Viskari (2004) sekä Spoof (2007).

Eettisen pohdinnan tärkeydestä opettajan ammatissa on osoituksena Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n opettajan eettisistä periaatteista (1998) julkaisema ”Puheenvuoroja opettajan etiikasta” -artikkelisarja sekä OAJ:n toinen kokoelma ”Etiikka koulun arjessa” (2002). Opettajan työtä ohjaavat väljät eettiset ohjeet voivat toimia ohjenuorana ideaaleille, joihin opettajien tulee kasvattajina pyrkiä. OAJ:n (2002) laatimissa ohjeissa muistutetaan oppilaan tarpeiden huomioonottamisesta sekä opettajan oikeudesta kehittää itseään. (Tirri 1999, 12–14; ks. myös Luukkainen 2004, 63–64; Atjonen 2004, 18–21.) Atjosen (2004, 82–83) pedagogista etiikkaa koskevassa tutkimuksessa opettajiksi opiskelevat arvioivat eettisiksi dilemmoiksi muun muassa opettajan asennoitumisen erilaisuuteen ja vähemmistöjen oikeuksiin.

Opettajan ammattietiikka voi nojautua omat päämääränsä sisältäviin teorioihin. Yhteistä näille teorioille on normatiivisuus ja oikean moraalisen päättelyn ja toiminnan ilmaiseminen. *Kriittisen teorian* mukaan pyritään huomioimaan tietyt ihmisryhmät ja vähemmistöt. Tämän teorian kannattajat pitävät vähemmistöjen etujen ajamista oikeutettuna niiden alisteisen ja hyväksikäytetyn aseman vuoksi. *Sitoumuksellinen etiikka* perustuu ihmisten väliin sitoumuksiin, jotka kouluyhteisössä tarkoittavat opettajan sitoutumista oppilaisiin, työtovereihin ja muihin yhteistyötahoihin. Jos oppilaan parasta pidetään kasvatuspäämääränä, voidaan opettajan sitoutumista oppilaisiin pitää ensisijaisena periaatteena. Ongelmia voi kuitenkin syntyä tilanteissa, joissa eri oppilasryhmien edut ovat ristiriidassa keskenään. Opettaja ei toimi ammattieettisesti vain tietyn teorian mukaan, vaan kouluyhteisössä jokainen opettaja ja oppilas tekevät arvovalintoja oman arvojärjestelmänsä ohjaamana.

Kouluyhteisö on kuitenkin sitoutunut joihinkin yhteisiin arvoihin, joita on kirjattu opetus-suunnitelmiin. (Tirri 1999, 40–43; ks. myös Deyhle, Hess & LeCompte 1992, 614.)

Opettajan ammatin ammatillisia ja eettisiä haasteita on usein mahdotonta erottaa toisistaan, sillä ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Tirri (1999, 24–25) viittaa tutkimustuloksiinsa sanoessaan, että opettajat eivät useinkaan erota omaa ammattirooliaan häneen kohdistetusta moraalista odotuksista. Opettajien moraaliset ideaalit ovat lähes yhteneviä ammatillisten periaatteiden kanssa. Ammatillisen ja moraalisen ulottuvuuden välinen vuorovaikutus muodostaa opettajan eettisen profession käytännön tietoperustan. Opettajan ammatillisella ja moraalilla periaatteilla on yhteys myös opettajan omaan persoonaan. (Ks. myös Tirri, Husu & Kansanen 1999, 911–922; Husu 2006, 88–89.)

Opettajan profession eettiseen ulottuvuuteen liittyvät esimerkiksi erilaisuuden kohtaaminen, yhteiseen hyvään pyrkiminen, oppilaan parhaaksi toiminen ja oppilaasta huolehtiminen. Eettinen näkökulma korostuu, koska opettaja tekee työtään alaikäisten, tässä yhteydessä maahanmuuttajataustaisten, lasten kanssa. Eettisyys korostuu myös siinä, että opettaja kasvatustehtävään liittyy oppilaan älyllisten toimintojen ja kokonaispersoonallisuuden kehittäminen, ja näillä on yhteys oppilaan myöhempään elämään. (Hargreaves & Evans 1997, 4; Niemi 1998, 112; Räsänen 2000, 168–171; Räsänen 1998b, 32–33; ks. myös Talib 2005, 29–30; Välijärvi 2006, 21–22; Niemi 2006, 76–80.)

Opettajan on sitouduttava toimimaan oppilaan parhaaksi huolimatta siitä, pitääkö hän oppilaasta vai ei. Opettajan ammattitaitoon kuuluu kyky tehdä kasvatuksellisia valintoja, joiden avulla pyritään edistämään oppilaan kasvua. (Tirri 1998b, 15–16, 29, 43; Tirri 1999, 26–27, 35–36.) Talibin (2005, 30) käsityksen mukaan erityisesti maahanmuuttajataustaiset oppilaat tarvitsevat usein muita enemmän opettajan ohjausta ja huolenpitoa. Tässä yhteydessä opettaja joutuu pohtimaan oikeudenmukaisuuden tuomia haasteita, jos hän huolehtii toisten oppilaiden tarpeista enemmän kuin toisten.

Ammattietiikan toteutumisessa vuorovaikutus, interaktio, on keskeinen tekijä. Hyvä ammattietiikka ohjaa opettajan kaikkia vuorovaikutussuhteita sekä suhdetta työhön ja vastuuseen sisältäen opettajan toiminnan, motiivien ja tavoitteiden eettistä pohdintaa ja arviointia. Eettisten periaatteiden lähtökohtana on humanistinen ihmiskäsitys ja ihmisen kunnioittaminen riippumatta esimerkiksi ihmisen sukupuolesta, iästä, uskonnosta, alkuperästä, mielipiteestä tai kyvyistä. Tämä periaate sisältää myös lähtökohdan monikulttuurisuuskasvatukselle. Ammattieettisiin periaatteisiin kuuluvat myös totuudellisuus, oikeudenmukaisuus, huolenpito. Näiden periaatteiden soveltaminen ammatissaan kohtaamiinsa eettisiin kysymyksiin jää opettajan omaksi haasteeksi. Ratkaisuihinsa ja toimissaan opettaja on viime kädessä usein yksin vailla muiden työyhteisön jäsenten tukea. (Tirri 1998a, 23–29; Tirri 1998b, 25; Tirri 1999, 19–21, 57; Hyytiäinen 2003, 86; ks. myös Airaksinen 1998, 5–7.)

Tirri (1998b, 25) korostaa ammattieettisistä periaatteista oikeudenmukaisuutta, joka hänen mielestään on monikulttuurisessa koulussa keskeisempi arvo kuin tasa-arvo. Oikeudenmukaisuudesta on kysymys esimerkiksi silloin, kun sitoudutaan konfliktitilanteessa heikomman oppilaan puolelle. Esimerkiksi vähemmistöoppilaan oikeuksien turvaaminen voi olla tällainen tilanne. Talibin (2002, 90–91) mukaan totuudellisuus on opettajan ammatillisen moraalin keskeisimpiä ajatuksia. Tällöin opettajan olisi kyettävä arvioimaan

oman totuudellisuuden määrittäviä tekijöitä eri tilanteissa. Monikulttuurisessa kasvatustieteologiassa totuudellisuus edellyttää oppilaiden erilaisuuden hyväksymistä, sosiaalista tasa-arvoa ja oppilaiden hyvinvoinnista huolehtimista.

Opettaja voi filosofisen etiikan mukaan katsoa monikulttuurisuuden ja moniarvoisuuden maailmaa eettisen monismin, eettisen relativismin tai eettisen pluralismin lähtökohdista. *Eettisen monismin* periaatteen mukaan toimiva opettaja pitää oman yhteiskunnan kulttuurisia arvoja ainoina oikeina ja kokee muiden kulttuureiden arvot uhkana omalle identiteetille. *Eettiseen relativismiin* nojautuvan opettajan arvot ovat suhteellisia ja kulttuurisidonnaisia, mutta käytännössä tämä voi johtaa pinnalliseen suvaitsevaisuuteen. *Eettistä pluralismia* toteuttava opettaja hyväksyy pitkälle eroavuudet eri arvomaailmojen välillä. Eri-alaisten kulttuuristen arvojen lisäksi hän pyrkii löytämään joitakin yhteisiä periaatteita. Tulevaisuuden opettajalle on välttämätöntä ymmärtää, että arvot ovat suurelta osin kulttuurisidonnaisia. Kulttuurista riippumatta opettajaa voidaan kaikkialla kuitenkin pitää aina ihmiseksi kasvattajana. (Kotkavirta & Nyyssönen 2000, 121–144; Skinnari 2002, 203–204.)

Opettajan ammattietiikka edellyttää empaattista asennoitumista sekä halua olla kiinnostunut toisista ihmisistä. Ammatillisen panoksen lisäksi opettaja välittää oppilaalle myös jotakin omasta persoonastaan. Omasta persoonasta ammentaminen saattaa olla uhka työssä jaksamiselle. Mahdollisuus myönteiseen itsensä antamiseen edellyttää opettajalta itsensä puolustamista, perustehtävän ajan ja paikan rajojen määrittämistä sekä yksityisyyttä ja itsensä kunnioitusta. (Lindqvist 1998, 15–21; Lindqvist 2002; 76.)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ on selvittänyt vuonna 2001 opetustyön edustajien kanssa, mitkä ovat keskeisimpiä eettisiä ongelmakohtia opetustyössä. Yhdeksi eettiseksi ongelmaksi koettiin monikulttuurisuuden tuomat haasteet. Tähän liittyivät muun muassa suomalaisen yhteiskunnan arvojen soveltuminen maahanmuuttajan arvomaailmaan ja eri-alaisten uskonnollisten vakaumusten heijastuminen opetustyyliin. Opettaja joutuu pohtimaan näitä asioita samoin kuin koko yhteisön visiota maahanmuuttajaoppilaita kohtaan. Keskeinen pohdinnan aihe edellä mainitussa selvityksessä oli: ”Mihin ja miten me kasvatamme oppilaitamme?” Yhteisten arvojen tunnistaminen ja niistä sopiminen on tärkeää visiota luotaessa. Arvoista ei nykykoulussa kovinkaan laajassa mitassa puhuta. Visio syrjäytymisen ehkäisystä ja vähemmistöihin kuuluvien lasten ja nuorten kasvattamisesta oli monen selvitykseen osallistuneen opettajan mielestä epäselvä tai puuttui kokonaan. Opettaja tarvitsee työssään koko työyhteisön tuen ja lisäksi yhteisen arvoperustan voidakseen toimia moraalisena arvokasvattajana. (Tirri 2002, 28–29.)

Tämä tutkimus pyrkii selvittämään opettajan monikulttuuriseen työhön liittyviä kokemuksia ja käsityksiä. Antaessaan vastauksia esitettyihin kysymyksiin opettajat ovat joutuneet pohtimaan omaan ammattiinsa liittyviä eettisiä kysymyksiä. Opettajien ammatilliset eettiset näkemykset ilmenivät lähinnä opettajien arvoihin ja asenteisiin liittyvissä vastauksissa.

5.2 Opettaja monikulttuurisessa koulussa

Viime vuosien nopeat arvokulttuurin muutokset sekä koulujen monikulttuuristuminen ovat saaneet opettajat usein neuvottomiksi. Opettaja on valmistautumatta joutunut kohtaamaan erilaisia kulttuureita ja näiden edustajia. Opettaja on joutunut tarkastelemaan

omien traditionaalisten kulttuuriarvojen oikeutusta tilanteessa, jossa arvomaailma hänen ympärillään on muuttunut. Tässä arvomyllerryksessä erilaisten kulttuurien kohtaaminen lisää hämmennystä.

Kulttuuritaustoiltaan erilaisten oppilaiden opettaminen ja kasvattaminen on haastava tehtävä. Pelkästään opettajankoulutuksessa hankitut valmiudet eivät riitä opettajien kyvykkääseen toimintaan pluralistisen ihanteen periaatteella toimivassa monikulttuurisessa koulussa. Opettajan odotetaan kykenevän tukemaan eri kulttuureista tulevien ja koulutaustoiltaan hyvin erilaisten oppilaiden oppimista ja kehittymistä. Samanaikaisesti opettajalta odotetaan kykyä toimia eri kielisten vanhempien kanssa. Onnistuakseen tässä tehtävässään monikulttuuristen lasten opettajan tulisi jatkuvasti kehittää omia sekä pedagogisia että didaktisia erityisvalmiuksiaan.

5.2.1 Opettaja kulttuurisokista kriittiseen kulttuurien kohtaamiseen

Maahanmuuttajaoppilaan tulo yksikulttuuriseen luokkaan käynnistää monitahoisia muutosprosesseja. Vaikutus ulottuu opettajan opetuskäytänteistä oppilaiden väliseen sosiaaliseen kanssakäymiseen. Nämä kulttuuriset kohtaamiset saattavat olla opettajalle ja maahanmuuttajaoppilaille sekä luokan muille oppilaille rikastuttavia tai ongelmallisia. Mahdollisten ongelmien ratkominen jää usein yksin opettajan tehtäväksi. Kollegiaalisen tuen tarjoajat ovat yleensä sitä harvemmassa, mitä suurempi avun tarve on kyseessä. Hyvin toimivan monikulttuurisen koulun ehdoton edellytys on kattavaa yhteisöllisyys, jossa opettajaa eikä oppilasta jätetä yksin, vaan koulu toimii yhteisönä. Yhteisön tuloksellisuus riippuu koulun valmiudesta hyödyntää yksilöiden erilaisuus ja kyvyt. Tämä koskee yhtälailla opettajaa ja oppilaita. Maahanmuuttajaoppilaiden ja erityistoimia vaativien oppilaiden edellyttävät opettajilta, paitsi pedagogisia taitoja, myös taitoa työskennellä yhteisönä ongelmien ratkaisemiseksi. (Välijärvi 2000, 6–7; Talib 2002, 82–83; ks. myös Talib 2007, 40–42.)

Eri kulttuurien sopeutuminen toisiinsa ja tasa-arvon saavuttaminen eri kulttuurien välillä on pitkälinen prosessi, jossa erityisiä ongelma-alueita ovat *arvot*, *asenteet* ja *vallitsevat käsitykset*, *ennakkoluulot*, *stereotypia*, sekä *etnosentrismi*. *Asenteella* tarkoitetaan yksilön taipumusta arvioida suosivalla tai ei-suosivalla tavalla jotakin objektia, symbolia tai maailmaan liittyvää aspektia. Asennetta lievempänä tapana toiseen suhtautumisessa voidaan pitää *ennakkoluuloa*. Jokaisella ihmisellä on ennakkoluuloja, ja ne kohdistuvat ensisijaisesti uuteen, outoon ja vieraaseen. Ennakkoluulolla tarkoitetaan kielteistä tai myönteistä suhtautumista joltain henkilöä tai asiaa kohtaan. (Lahti 1994, 62–66.) Bergmanin (1998, 77–83) mukaan arvot ja asenteet kuuluvat ihmisen sosiaalisiin representaatioihin, jotka ovat osa ihmisen uskomusjärjestelmää. Hänen näkemyksensä mukaan ei ole niinkään tärkeitä, mitä ennakkoluuloja ja stereotypioita ihmisillä on, vaan miten he tuovat niitä esiin. Kriittisessä monikulttuurisuuskasvatuksessa korostetaan opettajan omien ennakkoluulojen tiedostamisessa itsereflektion merkitystä. Koska opettaja toimii esimerkkinä oppilaille ja hänen asenteensa heijastuvat oppilaiden käsityksiin, tulisi hänen tiedostaa ajattelunsa taustalla olevat asenteet. (Ks. Miettinen 2001, 33.) Hammar-Suutarin (2005, 112) mukaan ihmisten kohtaamisessa *ennakkoasenteet* ohjaavat yksilön toimintaa, vaikka hän ei sitä välttämättä itse tiedosta.

Stereotypiat puolestaan ovat liian puutteellisille kokemuksille perustuvia, vallalla olevia ylyleistettyjä uskomuksia. Ne voivat olla sekä positiivisia että negatiivisia. Kulttuureihin liittyvässä stereotyyppisessä ajattelussa yksilöt nähdään vain oman kulttuurinsa edustajina. (Liebkind 1994, 42.) Opettaja voi suhtautua omasta mielestään tasa-arvoisesti kaikkiin oppilaisiin, jos hän suhtautuu maahanmuuttajataustaiseen oppilaaseen samalla tavalla kuin muihin huomioimatta hänen etnistä taustaansa ja kulttuuriaan. Opettaja ja oppilas tulkitsevat toisiaan oman persoonansa ja maailmankuvansa välityksellä. Uusissa tilanteissa pyritään ennakoimaan muiden ihmisten toimintaa olettamusten ja stereotyypioiden avulla. Tämä saattaa johtaa usein väärin tulkintoihin. (Räsänen 2002a, 100–101; Talib 2002, 95.)

Etnosentrisyydellä tarkoitetaan ajatusmallia, jossa oma kulttuuri nähdään muita kulttuureita parempana. Maahanmuuttajien kanssa kosketuksissa olevaa henkilöä voidaan sanoa etnosentriseksi, jos hän on kulttuurisesti kapea-alainen, torjuu erilaisuudet ja asettaa oman kulttuurinsa muiden kulttuurien yläpuolelle. (Liebkind 1994, 42.) Etnosentrisyydellä voidaan helposti nähdä olevan yhtymäkohtia negatiivisesti virittyneisiin akkulturaatioasenteisiin. Tällä on erityisesti opetustyössä oppilaan kannalta ajatellen epätoivottavia seurausvaikutuksia.

Hammar-Suutarin (2005, 112–113) mukaan kulttuurien välisiin kohtaamisiin liittyvät *aikaisemmat kokemukset* heijastuvat aina myöhempiin vuorovaikutustilanteisiin. Jos kokemukset kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta ovat olleet myönteisiä, ovat ennakkoodotukset tuleviin kohtaamisiin todennäköisesti pikemminkin positiivisia kuin negatiivisia. Kulttuuristen *kohtaamisten määrällä* on myös merkitystä. Mikäli eri kulttuurien edustajien kohtaaminen on kummallekin uutta, saattaa kanssakäyminen olla hankalampaa kuin tilanteessa, jossa molemmat ovat tottuneet kulttuuriin kohtaamisiin. Kulttuurien välistä kohtaamista auttaa *oman taustan tunteminen ja tiedostaminen*. Kun yksilö kokee oman kulttuuritaustan arvokkaana ja hänellä on hyvä itsetunto, vieraan kulttuurin ja erilaisten tapojen hyväksyminen on yleensä helppoa. Silloin niitä ei nähdä uhkana itselle, vaan mahdollisuutena oman maailmankuvan laajentamiseen. Hammar-Suutari korostaa viranomaisen aiheellisesti hyvien *ammattillisten valmiuksien* merkitystä kulttuurien välisissä kohtaamisissa.

Tavallisesti opettaja kohtaa eri kulttuureista tulevat oppilaat valmistautumatta, ilman maahanmuuttajaoppilaan opettamiseen liittyvää koulutusta ja kulttuuritaustoihin tutustumista. Ilmoitus luokkaan tulevasta uudesta tulokkaasta tavoittaa opettajan usein samaan aikaan, kun oppilas ensi kertaa tutustuu uuteen kouluunsa. Tällaisessa tilanteessa opettaja joutuu pikaisesti luomaan itselleen selviytymisstrategian. Hänen on pohdittava vierasmaalaisiin ja heidän kulttuureihinsa kohdistuneita asenteitaan, käsityksiään, ennakkoluulojaan ja stereotyyppioitaan. Opettaja käy läpi oppilaidensa rinnalla omaa akkulturaatioprosessiaan. Hän voi kokea myös oman kulttuurisokkinsa. Sen seurauksena opettajan asenteet ja käsitykset muovautuvat uudelleen. Opettajan ja oppilaan akkulturaatioprosessi etenee todennäköisesti eri tavoin, mutta samansuuntaisesti. Opettajan asenteella oppilaaseen ja hänen kulttuuriinsa on yhteys oppilaan hyvinvointiin, koulussa suoriutumiseen ja integraatioprosessin onnistumiseen. (Talib 1999a, 163; ks. myös Talib, Löfström & Meri 2004, 132; Soilamo 2006, 28–29.) Talibin tutkimuksista (1999 ja 2005) saatujen tulosten mukaan suomalaiset opettajat uskovat, että monikulttuurisuuskasvatuksen yhteydessä suvaitsevuuden merkitys on lisääntynyt. Toisaalta Talib sanoo, että käytännön työssä opettajat

kokevat oppilaiden erilaisten kulttuuritaustojen aiheuttavan usein kuitenkin ongelmia. Samalla ongelmakeskeisyys liittyy helposti opettajan käsityksiin oppilaastaan. (Ks. Talib 2006, 143.) Edellä olevan pohjalta voidaankin arvioida opettajan asenteiden voivan kokemusten myötä polarisoitua. Myönteiset kokemukset vauhdittavat positiivista ajattelua. Kääntäen negatiiviset kokemukset ja yhteisöllisyyden puuttuminen taas ohjaavat opettajan ajattelua ja toimintaa maahanmuuttajaoppilaan kannalta kielteiseen suuntaan.

Maahanmuuttajaoppilaan ja opettajan akkulturaatioasenteet vaikuttavat heidän väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Kun yksilö kohtaa uuden kulttuurin, on hänen kykynsä vastaanottaa uutta informaatiota rajallinen. Opettajan tilanne saattaa olla erityisen pulmallinen, jos hän saa yhtäaikaaisesti useita erilaisista kulttuureista tulevia oppilaita luokkaansa. Opettajan oma maailmankuva joutuu koetukselle. Kun ensimmäiset maahanmuuttajaoppilaat tulevat luokkaan, opettaja saattaa kokea erilaisesta kulttuurista tulevat oppilaat ja heidän elämäntapansa eksoottisina ja kiehtovina. Ensi ihastuksen jälkeen voi seurata torjuntavaihe, jos opettaja kohtaa ongelmia ja ristiriitoja. Opettaja tiedostaa oman rajallisuutensa ja tuntee mahdollisesti riittämättömyyttä. Tilanne voi aiheuttaa opettajassa negatiivisia, jopa vihamielisiä ajatuksia. Opettaja voi turhautua tai tuntea itsensä myös uupuneeksi. Hän voi alkaa korostaa oman kulttuurinsa arvoja ja paremmuutta. Etnosentrismi voi johtaa opettajan assimiloivaan toimintaan maahanmuuttajaoppilaita kohtaan. (Alho, Raunio, Lehtonen & Virtanen 1994, 87; ks. myös Talib 1999a, 163–164.) Mikäli opettaja tiedostaa omat negatiivisesti suuntautuneet akkulturaatioasenteensa, hän voi ryhtyä työstämään niitä. Opettajien täydennyskoulutuksella voitaisiin todennäköisesti auttaa opettaja avaamaan niitä solmuja, jotka ovat tulleet heidän oman myönteisen akkulturoitumisprosessinsa esteeksi.

Hammar-Suutarin (2005, 113) mukaan kulttuurien välisen *kohtaamistilanteen luonteella* on vaikutus opettajan ja oppilaan toimintaan. Tilanteeseen voi liittyä molemminpuolista *epävarmuutta* tai jopa *pelkoa*. Jännitystä voi aiheuttaa yhteisen kielen puute ja pelko siitä, että ei tule ymmärretyksi. Tietämättömyys kulttuurisista tavoista voi aiheuttaa epävarmuutta. Kulttuurien välisissä kohtaamisissa vaikuttaa *kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän tulkinta*. Kun kohtaajien kulttuuritaustat eroavat toisistaan, ovat väärin tulkintojen mahdollisuudet suuremmat kuin saman kulttuurien edustajien välillä. Myös Talib (2002, 100) toteaa, että opettajan ja oppilaan on usein vaikea ymmärtää toistensa kulttuurisia koodeja, mikäli heillä on kommunikaatiovaikeuksia. Tällaisissa tilanteissa kielteiset uskomukset ja stereotypiat voivat helposti vahvistua. Oppilas voi tulkita opettajan viestit negatiivisiksi, mikä voi puolestaan käynnistää oppilaan kielteisen reagoinnin. Tämä puolestaan voi vahvistaa opettajan stereotyyppisiä ja negatiivisia asenteita. Ääritapauksessa opettaja saattaa laiminlyödä hankalaksi kokemansa maahanmuuttajaoppilaan opetuksen. Mahdollisessa konfliktitilanteessa opettajan ammatillisuuteen liittyy vastuun tunteminen oppilaan epäonnistumisesta ja tietoisuus oman käyttäytymisensä vaikutuksesta oppilaan suorituksiin.

Opettajan ja eri kulttuurista tulleen oppilaan kohtaamista voidaan tarkastella eri tavoin. Latomaa (1996, 206–210) erottelee neljä kulttuurisen kohtaamisen tasoa, jotka voivat hierarkkisesti asettua toistensa päälle (kuvio 8). *Naiivin kulttuurien kohtaamisen tasolla* reflektioimattomat ennakkokäsitykset kulttuureista johtavat kritiikittömään, naiiviin kulttuurien kohtaamiseen, johon voi liittyä joko etnosentristä suhtautumista tai etnisyyteen pe-

rustuvaa ihannointia. *Kulttuurispesifisellä kulttuurien kohtaamisen tasolla* jokainen kulttuuri nähdään erilaisena ja omana kokonaisuutenaan. *Objektiivisen kulttuurien tai transkulttuurisen kohtaamisen tasolla* kulttuureihin suhtaudutaan neutraalisti samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia etsien. Kulttuurisia tapoja, arvoja ja uskomuksia arvioidaan niiden merkityksiä ymmärtäen. *Kriittisen kulttuurien kohtaamisen tasoon* liittyvät kulttuuristen tapojen, arvojen ja uskomusten välinen dialogi ja kritiikki. Kulttuurien välinen dialogi edellyttää reflektointia itsensä kanssa. Siksi tämän tason saavuttaminen on työlästä. Latomaan neljäs lähestymistapa edustaa lähinnä kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkemystä. Kriittistä kulttuurien kohtaamista voidaan Latomaan mukaan pitää opettajan monikulttuurisessa työssään onnistumisen kannalta tarkasteltuna ihanteellisena lähestymistapana.

4. Kriittinen kulttuurien kohtaaminen ja dialogi

- Kriittisdialoginen lähestymistapa kulttuurikäytäntöihin
- Kulttuurikäytäntöjen ja dialogin perusteiden jäsentäminen
- Parempi kulttuurikäytäntöjen ymmärtäminen

3. Objektiivinen kulttuurien kohtaaminen

- Objektiivisempi suhtautuminen kulttuurikäytäntöihin
- Havaintojen ja käsitysten reflektointi
- Parempi kulttuurien erityispiirteiden havaitseminen ja ymmärtäminen

2. Kulttuurispesifi kulttuurien kohtaaminen

- Kulttuurisesti asianmukaisemmat odotukset
- Ennakkokäsitysten ja uskomusten pohtiminen
- Kulttuurien erikoisuuksien havaitseminen

1. Naiivi kulttuurien kohtaaminen

- Ennakkokäsitykset, uskomukset,
- Ihastuminen / vihahtuminen

Kuvio 8. Kulttuurien kohtaamisen tasot (mukaillen Latomaata 1996, 208.)

DePalman, Regon ja Moledon (2006, 327; ks. myös Haberman & Post 1992, 29–31) käsitysten mukaan opettajien asenteet maahanmuuttajaoppilaita kohtaan saattavat muuttua negatiivisiksi ja stereotyyppisiksi, jos he kohtaavat opetustyössään runsaasti ongelmia. Tässä yhteydessä he korostavat opettajien täydennyskoulutuksen merkitystä sekä opettajiksi opiskelevien riittävää valmentamista maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen. Lisäksi Hammar-Suutari (2005, 113–114) mainitsee, että viranomaistyössä kulttuurien välisiin vuorovaikutustilanteisiin vaikuttavat lisäksi *tahtotila*, *henkilökemia* sekä käytettävissä olevat taloudelliset ja ajan käyttöön liittyvät *resurssit*. Viranomaisen ja meistä poikkeavan kulttuurin piiristä tulleen asiakkaan kohtaaminen ei ole täysin tasa-arvoinen tapahtuma. Myös Tirrin (1998a, 26) mukaan opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa keskeisesti vaikuttava tekijä on heidän välisen suhteensa epäsymmetrisyys. Hän muistuttaa, että tähän vuorovaikutukseen liittyvä pedagoginen valta on opettajalla eikä oppilaalla tai hänen vanhemmillaan. Kulttuurien välisissä kohtaamisissa on kyse kuitenkin ihmisten, yksilöiden, välisistä koh-

taamisista. Näistä kohtaamisista saadut molemminpuoliset kokemukset vaikuttavat asianomaisten henkilöiden valmiuksiin tulevissakin kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa.

Pitkänen (2006) on tutkinut etnistä ja kulttuurista monimuotoisuutta viranomaistyössä. Tähän tutkimukseen osallistui 313 peruskoulun ja lukion opettajaa. Heistä 76 prosenttia piti kokemuksia ulkomaalaistaustaisista oppilaista enimmäkseen myönteisinä ja kaksi prosenttia opettajista koki nämä oppilaat ainoastaan tai enimmäkseen kielteisesti. Pitkäsen tutkimuksessa myönteisiä kokemuksia saaneet opettajat luonnehtivat ulkomaalaistaustaisia oppilaita hyvin käyttäytyviksi, innokkaiksi, lahjakkaiksi ja välittömiksi sekä luokkayhteisöään rikastuttaviksi. Oppilaat toivat myös opetukseen uusia näkökulmia. Opettajien kielteiset kokemukset liittyivät yleensä kielivaikeuksista johtuviin oppimisolgelmiin, sosiaalisiin ongelmiin ja suomalaiseen koulujärjestelmään sopeutumiseen liittyviin ongelmiin. (Pitkänen 2006a, 78, 82.)

Lahdenperän (2006, 68, 75) mukaan Ruotsin kouluviranomaisten ja opettajien pedagogiset kannanotot maahanmuuttajaoppilaista perustuvat usein stereotyyppiseen ajatteluun. Opettajien käsityksen mukaan valtaväestöstä poikkeavan kulttuuritaustan omaavat oppilaat aiheuttavat usein kouluissa ongelmia ja heillä on oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Ilmeni, että noin 70 prosenttia opettajista uskoi oppilaan maahanmuuttajataustan vaikuttavan negatiivisesti hänen koulutyöhönsä. Kukaan Lahdenperän tutkimuksiin osallistuneista opettajista ei osoittanut erityisen positiivista asennetta oppilaan maahanmuuttajataustaa kohtaan.

Hyvä oppilaiden tuntemus, oppilaiden kuunteleminen ja heistä välittäminen helpottavat hyvän pedagogisen suhteen syntymistä. Hyvä vuorovaikutussuhde edellyttää empatiaa. Tällöin opettajan ja oppilaan välillä valitsee avoin, turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri. (Talib 2002, 83, 91; ks. myös Talib 2005, 30–33.) Gordonin (2006, 46–47) mukaan opettajan ja oppilaan hyvään vuorovaikutussuhteeseen sisältyvät avoimuus ja rehellisyys, toisen huomioonottaminen, vapaus toistensa tukemiseen, erillisyys ja molempien tyytyväisyys. Hutchison (2006, 301–302) muistuttaa opettajia siitä, että tiedon totuudellisuus saattaa olla eri kulttuureista tulleille oppilaille erilainen. Opettajalta edellytetäänkin sekä tietoa, herkkyyttä sekä vuorovaikutustaitoja ymmärtääkseen oppilaidensa tiedon rakentumisen mekanismeista. Näiden ominaisuuksien puuttuessa oppilaiden oikeudenmukainen ja tasapuolinen kohtelu voivat horjua.

Forss-Pennasen (2006, 148) esi- ja alkuopetuksen opettajien yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja käsitelleestä väitöstutkimuksesta saatujen tulosten mukaan opettajien alun perin negatiiviset kokemukset ovat saattaneet muuttua ammatillisen kasvun myötä positiivisiksi.

5.2.2 Opettajan toteutuva ammattitaito

Suomeen tulleet maahanmuuttajat eivät ole asettuneet asumaan tasaisesti eri paikkakunnille. Kuntien sisällä maahanmuuttajat sijoittuvat usein tietyille asuma-alueille. Tästä syystä paikkakunnat ja yhden paikkakunnan eri koulut voivat olla toisiinsa verrattuna hyvin erilaisessa tilanteessa. On kouluja, joissa ei ole yhtään eri kulttuureista tulleita oppilaita. Toisissa kouluissa oppilaista joka toinen oppilas voi olla ulkomaalaistaustainen. On

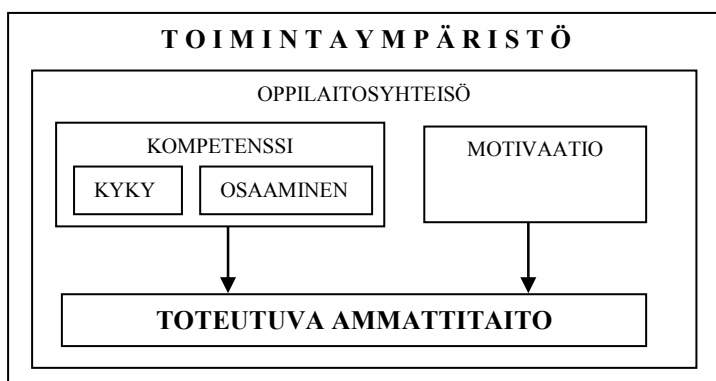
selvää, että tässä suhteessa eri ääripäitä edustavat koulut poikkeavat oppimisympäristöinä ja toimintamalleiltaan toisistaan. Opettajina molemmissa tapauksissa toimivat kuitenkin pääsääntöisesti samanlaisen koulutuksen saaneet opettajat. Opettajien valmiudet toimia monikulttuurisessa koulussa saattavat yksilötasolla poiketa suurestikin. Räsänen (2002a, 104) mukaan opettajankoulutuksessa maahanmuuttajataustaisten lasten opettamiseen ei ole riittävästi kiinnitetty huomiota. Tässä hän viittaa oppisisältöihin, jotka liittyvät etnosentrismiin, valtaan, epätasa-arvoon, stereotypioihin, syrjäytymiseen ja vähemmistöjen asemaan.

Opettajalle asetetaan monenlaisia vaatimuksia. Opettajan toiminnan on oltava tavoitteellista, oppijan oppimista edistävää toimintaa. Siksi opettajan on Koposen (1998, 66–67) mukaan tiedostettava käsityksensä ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta. Opettajan tehtävänä on oppimisen kannalta parhaan mahdollisen opetuksen suunnittelu ja oppimisympäristön luominen. Opettajan odotetaan itse motivoituvan aina uudestaan ja uudestaan maailman ja tiedon muuttuessa. Hänellä tulisi olla tietoja menneestä ja visioita tulevaisuudesta sekä niistä tiedoista ja taidoista, jotka ovat tulevaisuuden kannalta tärkeitä. Tähän liittyvän ymmärryksen merkitys korostuu entisestään tilanteessa, jossa opettajalla on luokassaan maahanmuuttajaoppilaita.

Niemi ja Tirri (1997) ovat tutkimuksessaan (N= 204) kartoittaneet, minkälaisia työhön liittyviä valmiuksia opettajankoulutus oli opettajille antanut. Tutkimuksen yhtenä arvioinnin kohteena oli valmius monikulttuurisuuden kohtaamiseen. Tutkimustulosten mukaan opettajankoulutus oli antanut opettajalle heikosti tai vain jossain määrin näitä valmiuksia. (Niemi & Tirri 1997, 44.) Ruoholinna (2000) on tutkimuksessaan (N=128) selvittänyt työtaitojen oppimista opetus- ja kaupanalalla työskentelevien henkilöiden keskuudessa. Tutkimuksen mukaan työn mukanaan tuoma kokemus on varsin keskeinen opettajan ammattitaidon kehittymisen kannalta. Valtaosa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli sitä mieltä, että ihmissuhteisiin liittyviä vuorovaikutustaitoja voi oppia vain koulun arkipäivässä toimimalla. (Ruoholinna 2000, 115, 139.) Näiden tutkimustulosten perusteella voidaan arvioida, että myös opettajan monikulttuurisuuden kohtaamiseen vaadittavat taidot kehittyvät käytännön kokemuksen kautta. Koulutus luo kuitenkin perustan taitojen karttumiselle.

Opettajan työhön liittyvien vaatimusten monipuolistuminen edellyttää jatkuvaa kouluttautumista, osaamisen päivittämistä sekä ammatillista kehittymistä (Luukkainen 2004, 77). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajien ammattitaitoon kohdistuneet vaatimukset ovat lisääntyneet todennäköisesti muita enemmän. Ammattitaidolla tarkoitetaan osaamista ja kykyä toimia työssään tarkoituksenmukaisesti ja laadullisesti hyvin. Ammattitaito koostuu koulutuksen, kokemuksen ja harjaantumisen avulla hankituista valmiuksista. Ammattitaito on dynaaminen ominaisuus, joka muuttuu toimintaympäristön, työtehtävien, työpaikan vaatimusten sekä yksilön kehittymisen ja henkisen tilan mukaan. (Vertanen 2002, 48.) Yhteiskunnan muuttuessa opettajan ammattitaito näkyy valmiutena hyödyntää ympäristön tarjoamia oppimismahdollisuuksia (Luukkainen 2000, 237). Ammattitaitoon liittyy myös käsite kvalifikaatio, jolla tarkoitetaan työelämän ammattitaitoiselle työntekijälle asettamia vaatimuksia. Opettajan professioon liittyvänä kvalifikaationa on opettajan koulutus ja kvalifikaatioiden erottelu (kelpoisuusehdot) opettajan ammatin erityispiirre. Kvalifikaation ja kompetenssin erona voidaankin pitää juuri koulutusta. Henkilö voi olla

pätevä (kompetentti) suoriutumaan tehtävästään, vaikka hänellä ei ole virallista tutkintoa (kvalifioitu). (Leino 1996, 86–87; Luukkainen 2004, 72.) Ammattitaito muodostuu Vertasen (2002, 45) mukaan yksilön muodollisen kompetenssin lisäksi hänen todellisesta kompetenssistaan sekä työelämän edellyttämistä ulkoapäin määräytyistä kvalifikaatioista. Kun henkilön kyky, osaaminen ja motivaatio toteutuvat laadukkaana toimintana työympäristössä, voidaan Luukkaisen (2004, 77; ks. myös Hildén 2002, 33–37) mukaan puhua toteutuvasta ammattitaidosta. Opettajan toteutunut ammattitaito muodostuu kompetenssin eli henkilökohtaisten kykyjen ja osaamisen sekä motivaation yhteisenä tuloksena. (Kuvio 9.) Kompetenssin ja motivaation keskinäinen suhde voi vaihdella riippuen henkilöistä, toimintaympäristöistä, oppilasryhmistä ja oppilaitosyhteisöistä jopa saman henkilön kohdalla. Opettajan ammattitaito voi olla myös kadoksissa johtuen kenties opettajayhteisöstä tai jostain oppilasryhmästä. Työyhteisöllä on Luukkaisen mukaan keskeinen merkitys siihen ammattitaitoon, joka toteutuu opettajan työssä. (Luukkainen 2004, 77–78.)



Kuvio 9. Opettajan toteutuva ammattitaito (Luukkainen 2004, 78.)

Luukkaisen tavoin Noddings (1999, 215) uskoo, että monikulttuurisessa koulussa työskentelevä opettaja tarvitsee laaja-alaisen kompetenssin lisäksi motivaation työskennellä eri kulttuureista tulleiden oppilaiden parissa.

Ihmissuhteisiin nojautuvassa työssä eivät ammatin edellyttämät tiedot ja taidot useinkaan riitä. Opettaja käyttää työssään myös tunteitaan. Opettajan ammatillisuuteen liittyy omien tunteiden tunnistaminen ja hallinta. Tämä on tarpeellista, koska opettajan tunteet heijastuvat oppilaiden käyttäytymiseen. Monikulttuurisuus ja moniarvoisuus lisäävät tarvetta tarkastella omaa minää ja omia tunteita kriittisesti. Kulttuurinen monimuotoisuus on tuonut kouluun monia aiemmasta poikkeavia tilanteita ja usein vaikeasti ratkaistavia konflikteja. Yleensä opettaja joutuu ratkomaan näitä tilanteita oman intuitionsa ja elämänkokemuksensa varassa, vailla koulutuksen tarjoamaa toimintamallia. Usein juuri konfliktien yhteydessä opettajan ammattitaito on voimakkaimmin koetuksella. (Talib 2002, 93–95.)

Opettajan pedagoginen ajattelu on keskeinen osa opettajan ammattitaitoa. Tähän ajatteluun kuuluvat pedagoginen käyttötieto, opettajan uskomukset, uskomusjärjestelmä ja käyttäteoriat. Opettajan pedagoginen ajattelu on keskeisessä asemassa vuorovaikutteisessa opetus-oppimisprosessissa. Tässä yhteydessä pedagogiseen ajatteluun kytkeytyy monikulttuurinen ulottuvuus. (Ks. Kosunen 1994, 30; Patrikainen 1999, 17.) Yrjönsuuri ja Yr-

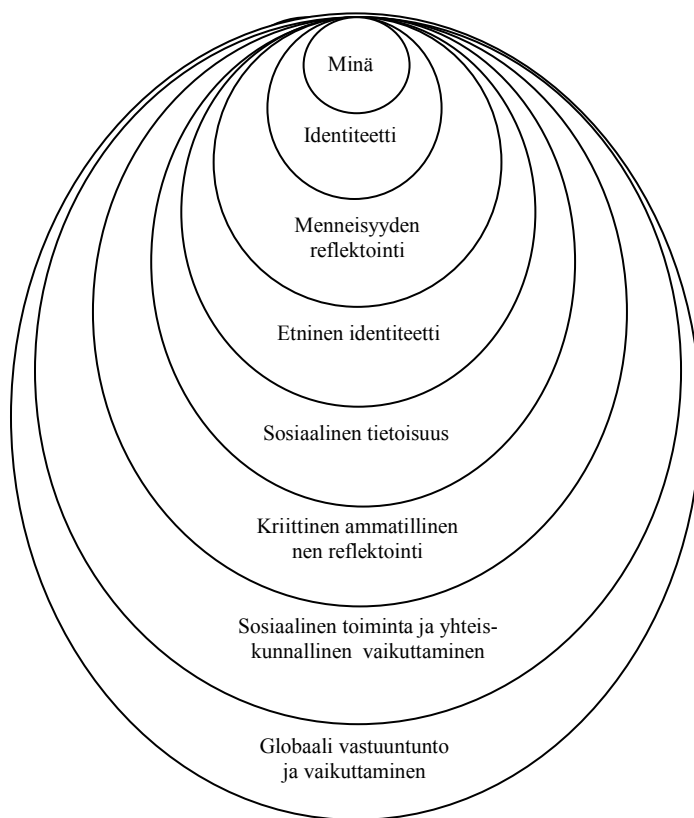
jönsuuri (1995, 45) viittaavat opettajan ammattitaitoon muistuttaessaan, että opettajan työ on reflektointia käytännön toimintaa ammatin määräämällä alueella.

5.2.3 Opettajan monikulttuurinen kompetenssi

Kompetenssi voidaan määritellä synonyymiksi kyvykkyydelle ja pätevyydelle. Kompetenssilla tarkoitetaan kykyä suoriutua tehtävästä hyvin sekä itsensä että muiden arvioimana. Kompetenssi muodostuu tiedoista, taidoista, kokemuksesta, ihmissuhteista sekä arvoista ja asenteista. Lisäksi yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, motivaatio ja energia vaikuttavat siihen. Kompetenssi voi olla tietoista, jolloin henkilö tiedostaa itse taitonsa selviytyä tehtävästään hyvin, tai se voi olla tiedostamatonta, jolloin henkilö osaa toimia tehtävässään oikein itse sitä tiedostamatta. Hildén on määritellyt myös inkompetenssi-käsitteen vastakohtana kompetenssi-käsitteelle. Inkompetenssi, epäpätevyys, tarkoittaa, ettei henkilö osaa jotain tehtävää. Epäpätevyys ei tässä tarkoita kuitenkaan koulutuksellista epäpätevyyttä. (Hildén 2002, 33–37; Kauhanen 2000, 139.) Työkokemuksella on Leinon (1996, 74) mukaan keskeinen osuus kompetenssin kasvamisessa. Opettajan kompetenssilla tarkoitetaan opettajan valmiuksia, kykyjä ja ominaisuuksia selviytyä tehtävistään. Opettaja voi olla myös inkompetentti tiedostaen tai tiedostamatta. Tiedostamattomassa inkompetenssissa opettaja luulee osaavansa työnsä eikä tiedosta osaamattomuuttaan. Tietoisessa inkompetenssissa opettaja itse tiedostaa osaamattomuutensa. (Luukkainen 2004, 72; ks. myös Matinheikki-Kokko 2002, 292.)

Monikulttuurisen kasvatuksen yhteydessä voidaan puhua opettajan *monikulttuurisesta pätevydestä, kompetenssista*, asiantuntijuudesta ja kulttuurisesta herkkyydestä, vastuullisuudesta tai ymmärryksestä. Kulttuurikompetenssin perustana on Matinheikki-Kokon (2002, 292) mukaan toimintavalmius työympäristössä, jossa toimijat edustavat eri etnisiä ja kulttuurisia ryhmiä. Kulttuurisesta pätevydestä ja sen kehittämisestä voidaan esittää monia näkökulmia. Käsitteen kompetenssi merkitys liittyy toimintaympäristön vaatimuksiin. Monikulttuurisuuteen liittyy ideologinen arvoperusta, jossa kulttuurikompetenssin perustana on eri etnisten ryhmien tasa-arvon ja kulttuurisen erilaisuuden kunnioittaminen. (Matinheikki-Kokko 1999a, 42–43; Matinheikki-Kokko 2002, 294–302.) Myös Jokikokko (2002, 87) mainitsee kulttuurien välisen kompetenssin olevan osa opettajan ammattitaitoa. (Ks. myös Salo-Lee 2005, 123–132.)

Monikulttuurisia oppilaita kohdatessaan ja opettaessaan moni opettaja saattaa tuntea epävarmuutta, jonkinasteista tietoa inkompetenssia. Kokemukset monikulttuurisuudesta ja työn mukanaan tuoma valmius sekä monikulttuurisuuteen liittyvä koulutus lisäävät opettajan valmiutta kohdata maahanmuuttajaoppilaita. Opettajan omat arvot ja asenteet ovat osa hänen monikulttuurista kompetenssiaan. Talibin (2005, 43) mukaan opettajan laajentunut itseymmärrys, kriittinen suhtautuminen työhön, empatia sekä todellisuuksien ja elämänmuotojen moninaisuuksien ymmärtäminen sisältyvät opettajan monikulttuuriseen ammatillisuuteen. Lisäksi Talib korostaa monikulttuurisuuden toteuttamista läpäisyperiaatteella kaikissa oppiaineissa. Opettajan ammatillisuuden perusedellytyksinä voidaan pitää omien tunteiden tunnistamista ja niiden hallintaa (ks. Talib 2007, 42). Kuviossa 10 on esitetty Talibin (2005, 43) mukaan monikulttuuriseen kompetenssiin vaikuttavia tekijöitä.

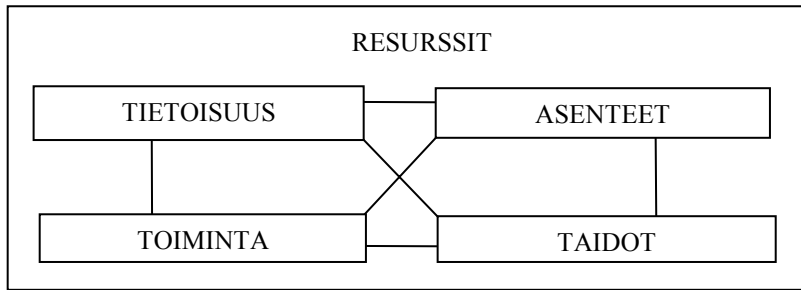


Kuvio 10. Opettajan monikulttuurinen kompetenssi (Talib 2005, 43.)

Talib (2005, 44–54) näkee selkeän minäkäsityksen ja opettajan oman identiteetin toimivan perustana monikulttuuriselle kompetenssille. Opettajan omat käsitykset ja kokemukset itsestään ohjaavat hänen käsityksiään muista ihmisistä ja toimintaansa koulussa. Opettajan tulisi nähdä oma suomalainen kulttuuri-identiteettinsä yhtenä muiden etnisten identiteettien joukossa. Oman etnisen identiteetin pohdinta syventää opettajan käsitystä itsestään ja muista. Monikulttuurinen ammatillisuus edellyttää myös tietoisuutta toiseudesta. Minän lisäksi on toinen, johon mahdollisesti liittyy erilaisuus. Opettajan oman ammatillisuuden kehittyminen edellyttää oman työn kriittistä reflektointia sekä yksilö- sekä yhteisötasolla. Voidaan olettaa, että yhteisötasolla sosiaalinen toiminta ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen ovat osa opettajan monikulttuurista kompetenssia. Opettajalla on julkisen ammattiryhmän edustajana mahdollisuus toimia sillanrakentajana eri kulttuurien välillä. Globaali vastuuntunto ja siihen vaikuttaminen sisältäen ihmisoikeuksien turvaamiseen ja kestäväan kehitykseen tähtääviä päämääriä, muodostavat uloimman kehän opettajan monikulttuurisen kompetenssin kehittymisen ulottuvuuksista. (Talib 2005, 44–54; ks. myös Talib 2002, 95–96; 2006, 147–148.)

Räsänen (2002a, 104–105) mukaan opettajat tarvitsevat monikulttuuriin valmiuksiin liittyviä tekijöitä ja pedagogisia taitoja toimiakseen monikulttuurisuuskasvatuksen asian tuntijoina. Jokikokko (2002, 86–87; 2005a, 92–98) puhuu interkulttuurisesta kompetens-

sista, jolla hän korostaa vuorovaikutusta kulttuurien välillä. Jokikokkon määritelmän mukaan interkulttuurisen kompetenssin voi nähdä koostuvan neljästä eri ulottuvuudesta: tietoisuudesta, asenteista, taidoista ja toiminnasta. Nämä osa-alueet ovat kytköksissä toisiinsa ja kaikkien osa-alueiden huomioiminen on edellytyksenä interkulttuurisen pätevyyden synnylle. Hammar-Suutari (2005, 116) lisää kulttuurien väliseen kompetenssiin edellisten osa-alueiden lisäksi resurssit, jotka vaikuttavat interkulttuurisen kompetenssin toteutumiseen. (Kuvio 11.)



Kuvio 11. Kulttuurien välinen kompetenssi (mukaiillen Jokikokko 2002, 87; 2005a, 93 ja Hammar-Suutari 2005, 116.)

Interkulttuurisen kompetenssin lähtökohtana voidaan pitää *asenteita*, jotka tukevat oikeudenmukaista ajattelua, toisista välittämistä, moninaisuuden kunnioittamista sekä motivaa-tiota ja sitoutumista tasa-arvoa edistävään toimintaan (Jokikokko 2002, 87; 2005a, 93–94). Asennevalmiuksiin sisältyvät suvaitseva suhtautuminen erilaisuuteen, monitulkintaisuuden ja epävarmuuden sietokyky sekä joustavuus. Myös Noel (1995, 269) näkee asenteet osana interkulttuurista kompetenssia. Asenteet ovat hänen mukaansa vaikein kompetenssin osa-alue, koska tiettyjen asenteiden, ennakkoluulojen ja stereotyyppien muuttaminen voi olla hankalaa. Myös Räsänen (2002a, 104–105) korostaa omien stereotyyppien ja etnosentrisyyden tiedostamisen sisältyvän opettajan monikulttuurisiin valmiuksiin.

Kulttuurisen tietoisuuden mainitsevat sekä Räsänen (2002, 104–105) että Jokikokko (2002, 87) yhtenä monikulttuurisiin valmiuksiin liittyvänä tekijänä. Kulttuurinen tietoisuus sisältää tietoisuuden omasta taustastaan ja kulttuuristaan sekä sen ymmärtämisen, että oma maailmankuva voi olla täysin erilainen kuin eri kulttuureista tulevien ihmisten. Oman kulttuurin arvoja ei tulisi pitää ainoina oikeina tai edes välttämättä oikeina. Vuorovaikutus eri kulttuuria edustavan ihmisen kanssa helpottuu kulttuurisen tietoisuuden kehittyessä. Kulttuurinen tietoisuus edellyttää kykyä nähdä ennakkoluuloja sekä epäoikeudenmukaisia käytänteitä ja tahtoa toimia niiden ehkäisemiseksi. Yhteiskuntatietoisuus, sosiaaliset ja poliittiset intressit sekä globaalinen näkemys ovat myös interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksia. (Jokikokko 2002, 87; 2005a, 94–96; ks. myös Zeichner 1996, 143–144; vrt. Talib 2005, 44–54.) Voidaan puhua myös opettajan monikulttuurisen kompetenssin kognitiivisista valmiuksista, joita ovat omien kulttuuristen lähtökohtien tunnistaminen, vieraiden kulttuurien, uskontojen ja elämästapojen tunteminen, oman ajattelun rajojen tiedostaminen, sekä muiden maiden koulutusjärjestelmän tunteminen.

Interkulttuurisesti pätevän yksilön *taitoihin* kuuluu kriittisyys, empaattisuus, asioiden ymmärtäminen monesta näkökulmasta, sopeutumiskyky muuttuvissa olosuhteissa sekä vuorovaikutustaidot (Jokikokko 2002, 87; 2005a, 96). Samansuuntaisesti Räsänen (2002a, 104–105) liittää interkulttuuriset taidot, kuten empatian, dialogin ja roolinottokyvyn monikulttuurisen valmiuden kompetenssitekijöihin. Toiseuden ymmärtämistä sekä itseymmärrystä lisää vuoropuhelu, jossa opettaja on antavana osapuolena ja samaan aikaan vastaanottavana oppilaansa kuuntelijana. Nämä edellytykset toteutuvat, jos opettaja on kiinnostunut oppilaistaan, välittää heistä ja suhtautuu heihin samanarvoisesti. (Ks. myös Bennett 1995, 259–261; Noel 1995, 269–272.)

Toimintaa interkulttuurisen kompetenssin osa-alueena korostavat etenkin kriittisen pedagogiikan edustajat. Kriittisen pedagogiikan periaatteen mukaan opettajan tulisi toimia aktiivisesti epäoikeudenmukaisuuden, ennakkoluulojen, syrjinnän ja rasismien vastaisesti myös koulun ulkopuolella, paikallisesti ja maailmanlaajuisesti. Kulttuurisen moninaisuuden ymmärtäminen ja arvostaminen eivät pelkästään riitä, vaan tarvitaan epäkohtien tiedostamista ja rohkeaa toimintaa. Koulun tasolla opettaja voi vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin, opiskeluun ja tulevaisuuteen. Opettajan ja koulun on kuitenkin muistettava rajallisuutensa ja ymmärrettävä koulun ulkopuolisen maailman merkitys vähemmistöjen aseman parantamiseksi. (Giroux & McLaren 2001, 243–244; Jokikokko 2002, 88–89; 2005a, 96–97; Räsänen 2002a, 105.)

Interkulttuuriseen kompetenssiin liittyy läheisesti interkulttuurinen herkkyyys. Tällä termillä Bennett ja Bennet (2004, 153; ks. myös Bennett 1986, 30) tarkoittavat sitä, miten yksilö ymmärtää kulttuuriset erot ja minkälaisia merkityksiä hänen interkulttuurisilla kokemuksillaan on. Interkulttuurinen herkkyyys edellyttää omien ennakkoluulojen ja asenteiden kohtaamista. Hammerin, Bennettin ja Wisemanin (2003, 422) mukaan termi interkulttuurinen herkkyyys viittaa kykyyn tuntea ja ymmärtää kulttuurista moninaisuutta, kun taas termi interkulttuurinen kompetenssi viittaa kykyyn ajatella ja toimia interkulttuurisesti. Interkulttuurinen herkkyyys on interkulttuurisen kompetenssin edellytys. Yksilön interkulttuurisen herkkyyden asteella on merkitystä interkulttuurisen kompetenssin muodostumisessa. Laaja-alainen herkkyyys antaa mahdollisuuden laajan kompetenssin kehittymiselle. Jokikokon (2002, 93) mukaan monikulttuuriseen opettajuuteen kytkeytyvät opettajan professionaaliset taidot rakentuvat interkulttuurisen kompetenssin varaan.

Jokikokon (2005a, 101–102) tutkimustulosten (N=25) mukaan vastavalmistuneet opettajat pitivät interkulttuurista kompetenssia lähinnä kokonaisvaltaisena orientaationa, johon sisältyi kaikessa opetustyössä edellytettäviä erityistaitoja. Tässä tutkimuksessa opettajan monikulttuurista kompetenssia tarkastellaan monikulttuurisuuteen liittyvien tiedollisten että taidollisten valmiuksien, kokemusten, arvojen ja asenteiden avulla. (Vrt. Talib 2005, 44–54; Jokikokko 2002, 87; 2005a, 93; ks. myös Hilden 2002, 33–37; Luukkainen 2004, 70–72.)

5.2.4 Opettaja monikulttuurisena kasvattajana

Monikulttuuriseen opettajaan kohdistetaan usein runsaasti sellaisia vaatimuksia, joita kaikkia hän tuskin kykenee täyttämään. Hänen tulisi olla avarakatseinen, empaattinen, kannustava, erilaisia kulttuureita ja niihin liittyviä tapoja tunteva, yhteiskunnallisesti orientoitunut, monipuoliset pedagogiset valmiudet omaava sekä omalta kulttuuri-

identiteetiltään vahva persoona. Ominaisuuksien listaa voisi vielä jatkaa. On selvää, että opettajalla on suuria haasteita pyrkiessään saavuttamaan edes osan hänelle asetetuista vaatimuksista. Opettajat joutuvatkin valikoimaan, miten he voimavaransa ja kykynsä suuntaavat. Opettajat ovat reagoineet monin eri tavoin monikulttuuristen oppilaiden tuloon kouluhimme. Toisille maahanmuuttajaoppilaat saattavat tarjota rikastuttavia kokemuksia, toisille heidän opettamisestaan aiheutuu pelkkää huolta ja harmia. Koulun yhtenä keskeisenä tehtävänä on kuitenkin yhdenvertaisen ja kannustavan oppimisilmapiirin ja tasa-arvoisten mahdollisuuksien luominen kaikille oppilaille. Opettaja on keskeisessä asemassa tämän tehtävän toteuttamisessa.

Maahanmuuttajaoppilaisiin liittyy aina tavalla tai toisella erilaisuus. Erilaisuudesta kumpuavat usein ne kysymykset, jotka aiheuttavat eniten ongelmia kouluissa, joissa on runsaasti taustaltaan vierasmaalaisia oppilaita. Erilaisuudeksi voidaan tulkita ulkonäön, kielten ja tapojen lisäksi arvot ja eettiset periaatteet. Työyhteisön arvomaailman pitäisi olla yhteinen. Kasvatustehtävän hoitaminen yhteisön jäsenenä on vaikeaa, mikäli ammatin arvopohjaa ja perustehtävää ei ole yhdessä pohdittu ja opettajien orientaatio työhön on erilainen. Monikulttuurisen koulun toiminnan kannalta on keskeistä, että opettajilla on yksimielinen näkemys koulun perustehtävän luonteesta ja sen keskeisestä arvopohjasta. (Räsänen 2002a, 95–97.)

Barry ja Lechner (1995) ovat USA:ssa tutkineet opettajiksi opiskelevien (N=73) asenteita ja käsityksiä monikulttuurisesta opettamisesta ja oppimisesta. Tutkimustulosten mukaan monikulttuurisuuteen liittyvät arvot olivat opiskelijoille epäselviä ja he olivat epävarmoja siitä, miten ja mitä pitäisi tehdä, jotta heistä tulisi tehokkaita monikulttuurisuuskasvattajia. Opiskelijoilla näytti kuitenkin olevan positiivinen, mutta samalla epämääräinen, käsitys monikulttuurisesta kasvatuksesta. Mikäli tulevat opettajat saisivat riittävän laajat valmiudet monikulttuuriseen kasvatukseen ja opetukseen, saisivat he samalla työssään tarvittavan luottamuksen kykyihinsä. (Barry & Lechner 1995, 149, 159–161.)

Talib on vuonna 1999 selvittänyt väitöskirjatutkimuksessaan (N=121) opettajien suhtautumista maahanmuuttajaoppilaisiin. Tutkimukseen osallistuneista opettajista lähes puolet (56) edusti erilaisten oppilaiden opettamisessa Talibin mukaan orientoituvaa monikulttuurisuutta, jossa erilaisuus nähdään lähinnä puutteena tai poikkeavuutena. Vain pieni osa (10) opettajista edusti sosiaalisesti niin sanottua uudistuvaa monikulttuurisuuskasvatusta, jossa korostetaan erilaisuuden hyväksymistä, sosiaalista demokratiaa ja uudistamista. Näiden opettajien mukaan koulu instituutiona saattoi lisätä oppilaiden eriarvoisuutta. Noin viidesosa opettajista (25) ilmaisi turhautuneisuutta ja suvaitsemattomuutta ja 26 opettajaa välinpitämättömyyttä ja autoritaarista suhtautumista. Muutamat opettajat (4) ilmaisivat maahanmuuttajaoppilaiden herättäneen heissä aggressioita ja sääliä. Yleisesti ottaen Talibin mukaan opettajilta puuttui näkemystä ja tietoa siitä, että koulu on osa laajempaa yhteiskunnallista sosiaalista järjestelmää. He ajattelivat liian ihanteellisesti koulun olevan asenteellisesti neutraali instituutio. Keskeisenä tuloksena Talib piti lisäksi sitä, että opettajat eivät nähneet omaa rooliaan merkittävänä maahanmuuttajaoppilaan koulumenestyksestä edistävänä tekijänä. (Talib 1999a, 239.)

Miettinen (1998 ja 2001) on tutkinut opettajia monikulttuurisina kasvattajina. Hän selvitti pohjoiskarjalaisten luokanopettajien (N=18) pedagogista ajattelua monikulttuurisina kasvat-

tajina ja heidän monikulttuurisuuteen liittyviä arvojaan ja asenteitaan. Miettinen (2001) jaotteli opettajat heidän monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvän ajattelunsa perusteella. Jaotteluperusteina olivat opettajien opettajaorientaatio, ihmiskäsitys, monikulttuurisuuskasvatuksen opetussisällöt ja oppimiskäsitys. Tutkimustulosten mukaan muodostui neljä monikulttuurista kasvattajatyyppeä. Nämä olivat *assimiloiva kasvattaja*, *rutiinisuuntautunut kasvattaja*, *suvaitsevaisuuskasvattaja* sekä *monikulttuurisuuskasvattaja*. (Miettinen 2001, 48, 133; Miettinen 1998, 76; ks. myös Soininen 2006, 19.)

Patrikaisen väitöstutkimuksessa (1997, N=14) luokitelluissa opettajuustyypeissä on löydettävissä samankaltaisuuksia Miettisen (2001) monikulttuurisuuskasvattajatyypittelyn kanssa, vaikka Patrikainen ei ole tutkimuksessaan tarkastellut monikulttuurisuuskasvattajia. Patrikainen on luokitellut opettajuustyytit ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen perusteella. Näiden synteisiä Patrikainen kutsuu opettajan pedagogisen ajattelun käsitejärjestelmäksi. Tältä pohjalta Patrikainen jaotteli opettajat *opetuksen suorittajiksi*, *tiedonsiirtäjiksi* ja *kontrolloijiksi*, *oppimaan ja kasvamaan saattajiksi* sekä *kasvun ja oppimisprosessin ohjaajiksi*. (Patrikainen 1999, 117.)

Lumme (2000, 61–63) on puolestaan tutkimuksessaan selvittänyt opettajien akkulturaatioasenteiden ja ongelmaratkaisutapojen yhteyttä vähemmistökulttuureihin kuuluneita oppilaita kohtaan Berryn (1986, 28) luokitusta soveltaen. Tutkimuksensa tulosten valossa Lumme (2000, 61–63) sanoo suomalaisten opettajien ratkovan kohtaamiaan monikulttuuriseen opettamiseen liittyviä ongelmia Berryn esittämiä akkulturaatioasenteita myötäillen assimiloivasti, separoivasti, marginalisoivasti tai integroivasti. Tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan opettajat käyttivät sitä integroivimpia ongelmaratkaisutapoja, mitä enemmän he pohtivat ja reflektoivat omaa työtään. Soilamo (2006, 29) mainitsee opettajan omalla akkulturaatioasenteella olevan merkitystä hänen kohdatessaan konfliktitilanteita ja etsiessään ratkaisumalleja tilanteiden ratkaisemiseksi.

Tässä tutkimuksessa on opettajia jaoteltu monikulttuurisiin kasvattajatyyppeihin. Jaottelussa on yhtymäkohtia lähinnä Miettisen (2001) monikulttuurisuuskasvattajatyypittelyn kanssa. Samankaltaisuutta esiintyy myös Patrikaisen (1997) opettajuustyyppittelyn kanssa.

Miettisen (2001, 77, 133, 135; 1998, 76–77) *assimiloivalla kasvattaja* -tyypillä on yhtymäkohtia Patrikaisen opetuksen suorittaja-tyyppin kanssa. Tyypillistä assimiloivalle opettajalle on singularistinen arvomaailma, assimiloiva akkulturaatioasenne ja stereotyyppinen suhtautuminen. Opettaja on etnosentrinen ja hän näkee erilaisuuden lähinnä ongelmana. Sekä Patrikaisen että Miettisen opettajuustyypeissä oppiminen nähdään lähinnä kontrolloitavana suorittamisena. Oppimiskäsitys sisältää sekä behavioristisia että humanistis-elämyksellisiä piirteitä. Miettisen mukaan assimiloiva opettaja kokee työnsä kuitenkin haasteellisena ja pitää ammatillista kehitystä tärkeänä. (Vrt. Patrikainen 1997, 220–223; 1999, 119–121.) Talibin (1999a, 242) tutkimuksen mukaan opettajat näkivät itsensä lähinnä tiedon jakajina eivät niinkään ymmärtävinä aikuisina, jotka toimisivat oppilaan kasvun tukijana. Lummen (2000, 61–62) samoin kuin Miettisen mukaan assimilaatioasenteen omaava opettaja korostaa suomalaisen kulttuurin, suomen kielen ja kulttuuristen tapojen omaksumista mahdollisimman nopeasti.

Miettisen (2001, 135–136; 1998, 78) *rutiinisuuntautunut* opettaja kokee opetustyön ja maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen raskaana. Hän näkee työmäärän lisääntymisen

negatiivisena eikä hänellä ole motivaatiota ammatilliseen kehittymiseen. Hänen ajatusmallinsa on etnosentrinen ja ihmiskäsityksensä stereotyyppinen. Opettaja näkee monikulttuurisuuden lähinnä ongelmana. Miettisen rutiinisuintautuneen opettajan ja Patrikaisen tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija -opettajuustyyppin oppimiskäsitys on behavioristinen. Molempien opetus on lähinnä opettajakeskeistä ja rutiininomaista. Rutiinisuintautuneen opettajan ajatuksena on, että maahanmuuttajaoppilaiden pitäisi mahdollisimman nopeasti selviytyä samantasoisesti suomalaisoppilaiden kanssa. (Vrt. Patrikainen 1997, 224–228; 1999, 123–127.)

Lummen (2000, 62) mukaan opettajan separoiva akkulturaatioasenne johtaa toisen kulttuurin eristämiseen tai eristäytymiseen. Opettajalle on yhdentekevää, oppiiko maahanmuuttajaoppilas suomenkieltä tai omaa äidinkieltään. Ratkaisuksi oppimisongelmiin opettajat ehdottivat maahanmuuttajaoppilaille omia erillisiä luokkia tai vaatimusta, että oppilaiden olisi selviydyttävä täysin suomalaisten oppilaiden tahdissa. Yhteistä Miettisen ja Lummen opettajuustyypeille on maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen liittyvä motivaation puute sekä toisten kulttuurien vähäinen arvostus.

Miettisen (2001, 136–138; 1998, 78) *suvaitsevaisuuskasvattaja* kokee työnsä motivoivana ja haasteellisena. Hän voi kuitenkin tuntea kykynsä monikulttuurisena opettajana puutteelliseksi. Hän voi olla usein epävarma ja tuntea pelkoa uusia asioita kohtaan. Hänen opetuksensa on lähinnä oppilaskeskeistä oppimisen ohjaamista. Hänen työssään korostuu suvaitsevaisuus. Hänen ihmiskäsityksensä on individualistis-humanistinen. Hän suhtautuu oppilaisiin empaattisesti ja kokee kulttuuriset arvot tärkeinä, vaikka hän katsoo niitä suomalaisuudesta käsin. Hän näkee oppilaan yksilönä, mutta myös kulttuurinsa edustajana. Miettisen suvaitsevaisuuskasvattaja ja Patrikaisen oppimaan ja kasvamaan saattaja toteuttavat kasvatustyötään samansuuntaisesti. (Vrt. Patrikainen 1997, 229–234; 1999, 127–131.) Talibin (1999a, 214–215) tutkimuksen mukaan nuoret opettajat suhtautuivat maahanmuuttajaoppilaisiin vanhempia opettajia suvaitsevaisemmin. Suvaitsemattomuus näytti lisääntyneen kokemuksen myötä.

Lummen (2000, 62) mukaan opettaja, jolla on marginalisoiva akkulturaatioasenne, jättää maahanmuuttajaoppilaan huomiotta. Opettaja ei tue oppilaan suomen kielen eikä oppilaan oman äidinkielen kehittymistä eikä hänellä ole keinoja maahanmuuttajaoppilaan identiteetin tukemiseen. Opettajan asenne haittaa maahanmuuttajaoppilaan sopeutumista enemmistökulttuuriin.

Miettisen (2001, 138–140; 1998, 78–79) *monikulttuurisuuskasvattaja* edustaa lähinnä kriittistä monikulttuurisuuskasvattajaa. Opettajan suhtautuminen opetukseensa on kriittistä ja reflektoidua. Pluralistisuus, empaattisuus, oppilaskeskeisyys, positiivinen oppimisilmapiiri ja hyvät vuorovaikutustaidot korostuvat opettajan työssä. Opettaja kokee monikulttuuristen oppilaiden opetuksen positiivisena ja haasteellisena, kuitenkin lisätyötä aiheuttavana. Monikulttuurisuus on kokonaisvaltaisesti läsnä hänen jokapäiväisessä työssään. Opettaja hän näkee oppilaat yksilöinä ja uskoo voivansa tukea heidän kulttuurisen identiteettinsä kehittymistä. Hänen kulttuurikäsityksensä on kriittinen, mikä tarkoittaa kulttuuristen erojen ja samankaltaisuuksien rationaalista selittämistä. Miettisen monikulttuurisuuskasvattaja vastaa monelta osin Patrikaisen kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja -tyyppiä. (Vrt. Patrikainen 1997, 235–241; 1999, 131–136.) Lummen (2000, 62) integraa-

tioasenteen omaava opettaja vastaa lähinnä Miettisen monikulttuurista kasvattajaa. Vastaavasti Talibin (1999a, 239) tutkimuksessa osa opettajista edusti näkemystä sosiaalisesti uudistuvasta monikulttuurisuuskasvatuksesta, jossa korostetaan erilaisuuden hyväksymistä, sosiaalista demokratiaa ja uudistamista. Taulukossa yksi on esitetty Miettisen ja Patrikaisen opettajuustyyppien jaotteluperusteita.

TAULUKKO 1. Patrikaisen (1997, 1999) opettajuustyyppien ja Miettisen (2001; 1998) monikulttuurisuuskasvattajatyypin vertailua

Patrikainen:	Miettinen:
Opetuksen suorittaja Behavioristinen oppimiskäsitys Teknokraattinen ihmiskäsitys Etäinen eettinen ulottuvuus, etäinen suhde oppilaisiin Tiedon luonne staattista ja pinnallista Opettaminen yksityiskohtaista tiedonsiirtoa ja kontrollointia Opettajakeskeinen oppimisympäristö	Assimiloiva monikulttuurinen opettaja Behavioristis-humanistinen oppimiskäsitys Stereotyyppinen tai neutraali ihmiskäsitys Assimiloiva suhtautuminen oppilaisiin Singularistinen arvomaailma Yksityiskohtaisten tietojen ja faktojen opettaminen Opettajakeskeinen oppimisympäristö
Tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija Oppiminen suoritus sekä prosessi Ihmiskäsityksessä eettinen ulottuvuus korostuu eettisenä ja moraalisen vastuunottamisena oppilaiden selviytymisestä Kasvatuspäämäärissä epävarmuutta Opettaminen yksittäisten tietojen siirtämistä Oppimisen ulkoinen kontrollointi Auktoriteettiin perustuva kuri ja työrauha	Rutiinisuuntautunut opettaja Behavioristinen oppimiskäsitys Stereotyyppinen tai neutraali ihmiskäsitys Oppisisältöjen tarkka opettaminen ja niiden kontrollointi Säännöt ja kuri tärkeitä
Oppimaan ja kasvamaan saattaja Oppiminen nähdään suorituksena sekä prosessina Humaaninen ihmiskäsitys Ihmisenä kasvamisen arvostus Tiedonkäsitys dynaamista, toisaalta staattista Yksittäisten tietojen opettaminen ja kontrollointi, toisaalta holistisen tietämyksen rakentamista	Suvaitsevaisuuskasvattaja Behavioristis-humanistinen, humanistinen tai humanistis-konstruktivistinen oppimiskäsitys Stereotyyppinen, neutraali tai individualistinen ihmiskäsitys Arvomaailma pluralistinen Eri kulttuurien arvostus Monikulttuurista suvaitsevaisuuskasvatusta Yksityiskohtaisten tietojen opettaminen ja kontrolloiminen
Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja Konstruktivistinen oppimiskäsitys Humanistinen ihmiskäsitys Läheinen eettinen ulottuvuus Oppilaiden oman arvomaailman arvostaminen Laaja-alaisen ja kriittisen tiedon prosessointi Oppiminen nähdään prosessina Oman työn reflektointi	Monikulttuurisuuskasvattaja Behavioristis-humanistinen, humanistinen tai humanistis-konstruktivistinen oppimiskäsitys Neutraali tai individualistinen ihmiskäsitys Oppilaiden kohtaaminen empaattista Oppilaiden kulttuuritaustan ja identiteetin arvostaminen Kriittinen kulttuurikäsitys Oppilakeskeinen opetus Oppiminen nähdään prosessina Oman työn reflektointi

Talibin (2002, 90–91) mukaan kulttuurisesti virittyneen opettajan pitäisi olla aidosti erilaisuutta suvaitseva ja empaattinen. Suvaitsevaisuus edellyttää rohkeutta ja paineensietokykyä. Empatiaan sisältyy erilaisuuden sietämistä ja inhimillisten ominaisuuksien kunni-

oittamista, jolloin opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde voi olla avoin, turvallinen ja luottamuksellinen. Talibin määritelmä kulttuurisesti virittäytyneestä opettajasta vastaa lähinnä Miettisen monikulttuurisuuskasvattajatyyppejä ja Lummen integroivan akkulturaatioasenteen mukaisesti ongelmia ratkaisevaa opettajaa.

Kouluissa työskentelee kuitenkin Talibin (2002, 105) mukaan selkeästi suvaitsemattomia, turhautuneita ja asenteellisesti jäykkiä opettajia, joissa maahanmuuttajaoppilaat herättävät aggressioita tai sääliä. He eivät haluaisi opettaa muista kulttuureista tulleita oppilaita. Jos opettajasta tuntuu, että hän ei pysty hallitsemaan opetukseen liittyviä ongelmia, hän voi tuntea itsenä voimattomaksi ja turhautuneeksi. Koulutuksen ja kokemuksen vähäisyys, riittämättömät resurssit, ajan puute sekä kulttuurituntemuksen ja oppilaan tuntemuksen puutteet voimistavat helposti näitä tunteita. Turhautuminen saattaa lisätä opettajan asenteellista koivuutta ja suvaitsemattomuutta. Ammatillisesti epävarma tai turhautunut opettaja turvautuu helposti stereotypioihin arvioidessaan oppilaiden toimintaa. Opettajan epävarmuus saattaa heijastua kielteisinä näkemyksinä ja autoritaarisena suhtautumisena kaikkiin maahanmuuttajaoppilaisiin. Talib toteaa, että niin sanotuilla kutsumusopettajilla on edellytyksiä ja halua kehittyä ammatilleen omistautuneiksi ja monikulttuurisesti orientoituneiksi opettajiksi. (Talib 1999a, 216; Talib 2002, 105–107; vrt. Miettinen 1998, 76–77; Miettinen 2001, 48; Patrikainen 1997, 180; Lumme 2000, 78.)

Miettisen ja Pitkäsen (1999, 11, 27) toteuttamassa tutkimuksesta (N=913) selvitettiin opettajien suhtautumista kulttuurien väliseen työhön. Tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan suomalaiset opettajat näyttävät periaatteessa hyväksyvän kulttuurisen pluralismin opetustyönsä lähtökohdaksi, mutta käytännössä pluralismia edustavia näkökantoja esiintyi varsin vähän. Lummen (2000, 76) mukaan opettajan toteuttama pedagogiikka ja hänen omat myönteiset asenteensa ovat lähtökohtia eri kulttuureista tulleiden oppilaiden integroitumiselle kouluyhteisöön.

5.3 Monikulttuurisuuden opettajan työhön tuomia muutoksia

Opetustyön muuttuminen entistä vaativammaksi johtuu monista seikoista. Yhtenä syynä voidaan pitää sitä, että monissa maamme kouluissa on opettajien erityisosaamista edellyttäviä maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Yksittäiseltä opettajalta ja koululta odotetaan herkkyyttä reagoida yhteiskunnan muutoksiin sekä ottaa huomioon opetuksen järjestelyssä oppilaiden yksilölliset erityistarpeet. Koululta odotetaan lisäksi tulevaisuuden visioita. (Kiviniemi 2000, 178–179; ks. myös Karvinen 2003, 173–174.)

Opettajan työn muuttumiseen vaikuttavat monet seikat, kuten opettajan omaan persoonaan liittyvät yksilölliset tekijät, työyhteisölliset tekijät, toimintaympäristö, työnantaja, kunnan koulutoimi, ammattiliitot ja pedagogiset järjestöt. Opettaja itse on muutosten tulkki. Hänen reflektoidensa kautta muutokset konkretisoituvat. Muutoksen kokemiseen liittyviä *yksilöllisiä tekijöitä* ovat opettajan arvot, persoonallisuus, kyvyt, elämäkerta, työkokemukset, fyysinen ja henkinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 135–136.) Monikulttuurisuus heijastuu kaikkiin näihin edellä mainittuihin tekijöihin. Monikulttuurisuus muuttaa opettajan työtä ja hänen on sopeuduttava tilanteeseen, halusipa hän sitä tai ei. Opettajan työn kuormittavuus lisääntyy ja työn luonne ainakin osittain muuttuu maahanmuuttajaoppilaiden myötä. Muutos aiheuttaa aina kitkaa.

Omista tutuista toimintamalleista luopuminen tai niiden muuttaminen ei kuitenkaan ole opettajille helppoa. Opettajan on usein vaikea puhua omaan opetustyöhön liittyvistä asioista, erityisesti epäonnistumisen kokemuksista, epävarmuudesta ja riittämättömyyden tunteesta. Varsinkin monikulttuurisissa kouluissa työskentelevät opettajat kokevat helposti epäonnistumista ja riittämättömyyttä. Epäonnistuminen koetaan henkilökohtaisena huonommuutena, siksi siitä ei mielellään kerrota toisille. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130–133; ks. myös Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 21.) Haikonen (1999, 30–31) puolestaan näkee opettajana jaksamisen olevan sidoksissa opettajan itselleen asettamiin vaatimuksiin ja työhön kohdistamiin odotuksiin. Vaatimuksiin ja odotuksiin liittyvät käsitykset omasta opettajuudesta heijastuvat opettajan toteuttamaan monikulttuuriseen työhön.

Fullanin (2001, 115) mukaan opettajuuden muutosprosessissa on ratkaisevaa opettajan oma ajattelu ja omat teot. Vaikka opettajan työ on paljon yksinäistä puurtamista luokassa, Fullan näkee yhteistyön ja yhteisöllisyyden olevan edellytyksenä opettajan jaksamiselle. Myös Talib (2005, 25) muistuttaa, että monikulttuurisuuden ja moniarvoisen yhteiskunnan tuomat uudet tilanteet ovat niin haastavia, että tarvitaan opettajien yhteistyötä sopivien toimintamallien löytämiseksi. Uuden tilanteen edellyttämää yhteistyön kulttuuria ja kollegiaalista yhteisöllisyyttä ei ole helppo omaksua. *Työyhteisöllisiä tekijöitä* ovat työssä koettu tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus työtehtävien ja resurssien jaossa, yhteisöllisyys, ilmapiiri ja ihmissuhteet ja näihin liittyvä keskinäinen vuorovaikutus. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 136–137.) Monikulttuurisessa koulussa yhteisöllisyyteen liittyvä muutos korostuu, koska maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskentelee luokanopettajan lisäksi monta muuta henkilöä. Opettajat ovat pitkälti tottuneet toimimaan yksin, mutta varsinkaan monikulttuurisessa koulussa tämä ei ole enää mahdollista. Työtehtävien ja koulun resurssien jakaminen oikeudenmukaisesti puhuttaa varmasti jokaista monikulttuurisen koulun työyhteisöä. Pohdintaa aiheuttaa esimerkiksi se, miten maahanmuuttajaoppilaat sijoitetaan eri luokkiin ja miten heidän opetukseensa kohdistetut resurssit jaetaan.

Aron (2001, 57) ja Forss-Pennasen (2006, 193) mukaan työyhteisön antama sosiaalinen tuki auttaa opettajaa selviytymään kohtaamistaan työelämäänsä liittyvistä ongelmista ja muutoksista. Kollegan tarjoamat apu, neuvot ja myötätunto ovat opettajalle tarpeellisia. Kollegiaalinen työhön liittyvä keskustelu sekä sitoutuminen tukevat Forss-Pennasen mukaan opettajaa muutoksissa. Forss-Pennasen (2006, 181) tutkimustulosten mukaan kasvattajat kokivat muutokset haasteina. Jos haasteita on liikaa, saattaa se aiheuttaa muutosvastarintaa. Uudessa tilanteessa vanhasta mallista poisoppiminen on hankalaa, mikä voi näkyä ristiriitana omien näkemysten ja työyhteisön näkemysten välillä.

Monikulttuurisuus on tuonut muutoksia myös opettajan työn *toimintaympäristöön*, johon kuuluvat Kohosen ja Kaikkosen (1998, 137) mukaan koulun ulkopuolisia tahoja. Tällaisina voidaan pitää esimerkiksi oppilaiden huoltajia. Yhteistyö eri kulttuurista tulleiden oppilaiden vanhempien kanssa voi tuntua vaikealta, mutta se on ensiarvoisen tärkeätä molempipuolisen kulttuurisen ymmärtämisen edistämiseksi. Uusi ja hämmentävä tilanne opettajalle saattaa olla se, että hän joutuu turvautumaan tulkin apuun kommunikoidessaan vanhempien kanssa. Kuntien toteuttama asuttamispolitiikkaa voidaan pitää voimakkaasti koulun toimintaa ja ympäristöä muokkaavana tekijänä. Asuttamisen toteuttamisen ja asutettavan alueen sosiaalisen kehityksen välillä on yhteys. Koulu joutuu kohtaamaan oppi-

laiden välityksellä yhteiskunnallisten murrosten aiheuttamia sosiaalisten ongelmien seurauksia, mutta ei voi ottaa niistä vastuuta.

Koulujen toiminnan fyysisestä ympäristöstä, aineellisista seikoista ja kasvatustyön resursseista vastaa *työnantajana kunta*. Kunnan vastuulla on opettajien ammatillinen monikulttuurisuuteen liittyvä täydennyskoulutus. Sen riittämättömyyteen on useissa yhteyksissä kiinnitetty huomiota. Opettaja ja koulu eivät voi toteuttaa monikulttuurisuuskasvatuksen edellyttämiä toimintakulttuurin muutoksia ilman kunnan tarjoamia riittäviä taloudellisia resursseja. Opettajan palkkausperusteet, työaika ja edunvalvonta ovat virkaehtosopimuksien kautta omalta osaltaan *ammattiliittojen* vastuulla. *Pedagogiset järjestöt* voivat muokata opettajaryhmän ammatillista identiteettiä ja vaikuttaa opettajien asennoitumiseen. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 137–138.) Syrjäläisen (2002, 124–125) mukaan kaikinpuolisen resursoinnin, työaika-, palkkaus- ja virkarakennejärjestelyjen pitäisi olla nykyistä joustavampia ja palkitsevampia, jotta opettajat jaksaisivat työssään.

Syrjälä (1998, 31) mainitsee ammatillisen opiskelun, täydennyskoulutuksen, kokeilevan opetustyön ja kollegiaalisen työn pohtimisen olevan edellytyksiä uudistumiselle. Koulutautuminen vaatii kuitenkin opettajan voimavaroja ja aikaa, joten se tulisi sisällyttää jollakin tapaa opettajan työpäivään eikä vapaa-aikaan. Uudistuminen ja muutосkykyisyys edellyttävät Paane-Tiaisen (2000, 16–18) mukaan vanhasta poisoppimista. Tämä vaatii toimintatapojen muutosta. Totutut tavat, uskomukset ja omaksutut asenteet voivat muodostua oppimisen esteiksi tai rajoitteiksi. Näiden esteiden tiedostaminen mahdollistaa niistä poisoppimisen ja antaa tilaa muutokselle. Kauan työssään olleen opettajan vakiintuneiden työskentelytapojen muuttaminen ei ole helppoa. Jos maahanmuuttajaoppilaiden opettaja kuitenkin tiedostaa omat rajoitteensa, helpottaa se hänen ammatillista kehitystään monikulttuuriseksi opettajaksi.

Rosado (1996b, 8) korostaa, että monikulttuurisuuden tulo kouluihin edellyttää muutosta sekä opettajan tasolla että organisaatiotasolla. Rosado kritisoi sitä, että muutoksia tehdään usein vain kosmeettisesti, jolloin käytännössä mikään ei oikeastaan muutu. Muutoksen pitää Rosadon mukaan olla perustavanlaatuista ja sen pitää näkyä kaikessa koulun toiminnassa. A. Hargreaves (1997, 107–113) näkee kouluissa tapahtuvan muutosprosessin yhteisenä ammatillisena oppimisena, missä keskeistä on tavoitetietoisuus. Koulujen ja opettajien tulisi tietää, mihin ollaan menossa. Opettajat ja muu henkilökunta saadaan mukaan muutosprosessiin, kun he voivat olla itse suunnittelemassa ja kehittämässä omaa toimintaansa. (Ks. myös Luukkainen 2004, 134–138; Sahlberg 1996, 50–53.)

Matinheikki-Kokon (1997, 10–12) mukaan koulun yksi monikulttuurisen ammatillisuuden keskeisimmistä kehittämiskohteista on koko henkilöstön asennekasvatus. Sen avulla voidaan helpottaa eri kulttuurien välisiä kohtaamisia ja laajentaa koko kouluväen kulttuurista näkökulmaa. Koulujen monikulttuurisen osaamisen ja opettajien monikulttuurisen kompetenssin lisääminen edellyttää kuitenkin resursseja sekä suunnitelmallisesti ja riittävästi toteutettua opettajankoulutusta ja täydennyskoulutusta. Matinheikki-Kokon mukaan opettajan monikulttuurinen pätevytyminen tapahtuu parhaiten kokemuksen kautta oppimisena, mikä edellyttää opettajalta työnsä reflektointia. (Ks. myös Talib 2002, 130–131.) Reflektiivisyys liittyy Ruohotien (2002, 3, 137) mukaan ammatilliseen kasvuun ja omakohtainen kokeminen on oleellinen osa kokonaisvaltaista oppimista. Ruoho-

tie näkee Nieton (2000, 183–185) tavoin ammatillisen kasvun jatkuvana oppimisprosessina, jossa elämänuran aikana hankittuja tietoja, taitoja ja kykyjä hyödyntämällä yksilö voi vastata muuttuvien ammattitaitovaatimusten haasteisiin. (Ks. myös Beairsto & Ruohotie 2003, 143; Forss-Pennanen 2006, 190–191.) Välijärven (2000, 162) mukaan tulevaisuuden opettajan tulisi olla itse valmis kehittämään ja arvioimaan työtään ja kouluyhteisön toimivuutta sekä hyödyntämään ympäristön tarjoamia oppimismahdollisuuksia. Oman ammatillisen kehittymisen avulla opettaja tukee lasten kasvamista itseohjautuviksi oppijoiksi ja täysivaltaisiksi kansalaisiksi.

5.4 Yhteenvedo tutkimuksen lähtökohdista

Tutkimuksen teoreettinen lähtökohta ja tausta ovat hyvin monisäikeiset. Tutkimukseen yhdentyy monia sellaisia osa-alueita, joista moneen jo yksistään sisältyy sisällön ja merkityksen vaihtelevuutta. Tämän tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin *monikulttuurisuus* ja *monikulttuurisuuskasvatus* sisältyy monia osa-alueita. Samoin käsitteeseen *opettajuus* liittyy erilaisia merkityksiä. Tutkimuksen keskeisenä käsitteenä on myös *monikulttuurinen kompetenssi*, jonka osa-alueet voivat poiketa toisistaan näkökulmasta riippuen.

Teoriataustan tarkastelussa olen lähtenyt liikkeelle kulttuuriin, etnisyyteen, etniseen identiteettiin ja monikulttuurisuuteen liittyvistä käsitteistä. Näiden peruskäsitteiden selvittäminen luo perustan monikulttuurisen opettajuuden tarkastelulle. Tässä tutkimuksessa kulttuuri-käsite ymmärretään Pitkäsen (2006a, 67) tavoin koko elämäntapaa jäsentäväksi tekijäksi. Etnisyys nähdään lähinnä Kupiaisen (1994, 35–36) tavoin kansallisen tai etnisen ryhmän sosiaalisina ja kulttuurisina tekijöinä, jotka erottavat etnisen ryhmän jäsenet suomalaisen valtaväestön kulttuurin edustajista. Monikulttuurisuutta tarkastellaan etnisen kulttuurin lähtökohdista käsin. Etnisyys luo pohjaa etniselle identiteetille. Etninen identiteetti nähdään tässä tutkimuksessa osana sosiaalista identiteettiä. (Ks. Liebkind 1996b, 9–10.) Maahanmuuttajaoppilaaseen liittyy myös monikulttuurinen identiteetti. Opettaja voi tukea oppilaan monikulttuurisen identiteetin kehittymistä huomioimalla hänen etnisen identiteettinsä.

Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuutta tarkastellaan kasvatuksen näkökulmasta, ja sillä tarkoitetaan lähinnä pluralismiin nojautuvaa kulttuurien moninaisuutta. Monikulttuurisuus nähdään tässä Rosadon (1996, 2) määritelmän mukaisesti uskomusten ja käyttäytymisten järjestelmänä, joka tunnustaa yhteisön tai yhteiskunnan kaikkien eri kulttuuristen ryhmien olemassaolon ja kunnioittaa niitä. Monikulttuurisuuteen liittyy kulttuuristen ryhmien sosiokulttuuristen eroavuuksien arvostaminen. Moniarvoisuudella tarkoitetaan kulttuurisen moninaisuuden ja arvojen erilaisuuden hyväksymistä (ks. Pitkänen 2006a, 66–68; Forsander 2001, 44–45; Lepola 2000, 378; Pitkänen 2003, 267–269).

Suomen harjoittama integraatiopolitiikka heijastuu kouluihin ja opettajan työhön. Perusopetukseen liittyvät lait ja asetukset, opetussuunnitelma sekä erityiset tukitoimet luovat pohjan maahanmuuttajalasten opettamiselle. Opettaja kohtaa työssään maahanmuuttajaoppilaita, joiden lähtökohdat ja akkulturaatioasenteet voivat olla hyvin erilaisia, ja heidän integroitumisensa uuteen kulttuuriin etenee eri vaiheissa. Tämä prosessi on usein varsin mutkikas.

Kasvatusta voidaan pitää osana sosialisatiota ja se on aina sidoksissa kulttuuriin. Koulu ja opettaja ovat keskeisessä asemassa lapsen sekundaarisosialisatioprosessissa. Maahanmuuttajaperheissä lapsi omaksuu vanhemmiltaan heidän kulttuurilleen ominaisen ta-

van jäsentää maailmaa. Samaan aikaan hän on uuden ympäristönsä kulttuurin vaikutuspiirissä. (Ks. Siljander 1997, 7–8; Törmä 1996, 101.) Koulussa monikulttuurisuuskasvatusta voidaan toteuttaa eri tavoin ja lähestyä eri näkökulmista. Tässä tutkimuksessa näkemys monikulttuurisuuskasvatuksesta ei perustu mihinkään tiettyyn teoriaan, vaikkakin yhtymäkohtia on kriittiseen monikulttuurisuuskasvatukseen, lähinnä Gayn (1998) ja Nieton (1996) näkemyksiin. Monikulttuurisuuskasvatusta tarkastellaan opettajan näkökulmasta.

Eettinen ajattelu liittyy olennaisesti opettajan ammattitaitoon. Monikulttuurisessa kontekstissa eettisyys entisestään korostuu. Eettinen ajattelu heijastuu koulussa opettajan jokapäiväiseen työhön ja kaikkeen koulun toimintaan. Etiikka on asioiden tarkastelua moraalin näkökulmasta. Ammatillisen etiikan tehtävänä on auttaa ammatissa toimivia henkilöitä löytämään eettisesti kestäviä perusteita toiminnalleen. (Ks. Niemi (2006, 127; Atjonen (2004, 129; Pursiainen 2002, 35, 37)

Opettajuutta tarkastellaan Luukkaisen (2004, 47, 266) mallin mukaisesti profession keskeisenä osatekijänä. Opettajan professionaalisuuteen liitetään koulutuksen antama ammatillinen asiantuntijuus, eettinen näkökulma, vastuullisuus ja sitoutuminen oman ammattitaidon kehittämiseen (ks. Carr 2000, 13–15; Huhtanen 2002, 427; Luukkainen 2004, 51). Opettajuuden osatekijöitä ovat sisällön hallinta, yhteistyö, itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen, eettinen päämäärä ja oppimisen edistäminen. Luukkaisen lisäksi korostamia yhteiskuntasuuntautuneisuutta ja tulevaisuushakuisuutta ei tässä tutkimuksessa ole tarkasteltu. Tässä tutkimuksessa käsitys opettajuudesta on saanut vaikutteita Patrikaisen, Luukkaisen ja Välijärven esittämistä näkemyksistä. Käsitys opettajuudesta on tässä tutkimuksessa saanut vaikutteita Miettisen (2001, 133–140), Lummen (2000, 62–76) ja Patrikaisen (1997; 1999, 117–138) opettajuustyypeistä.

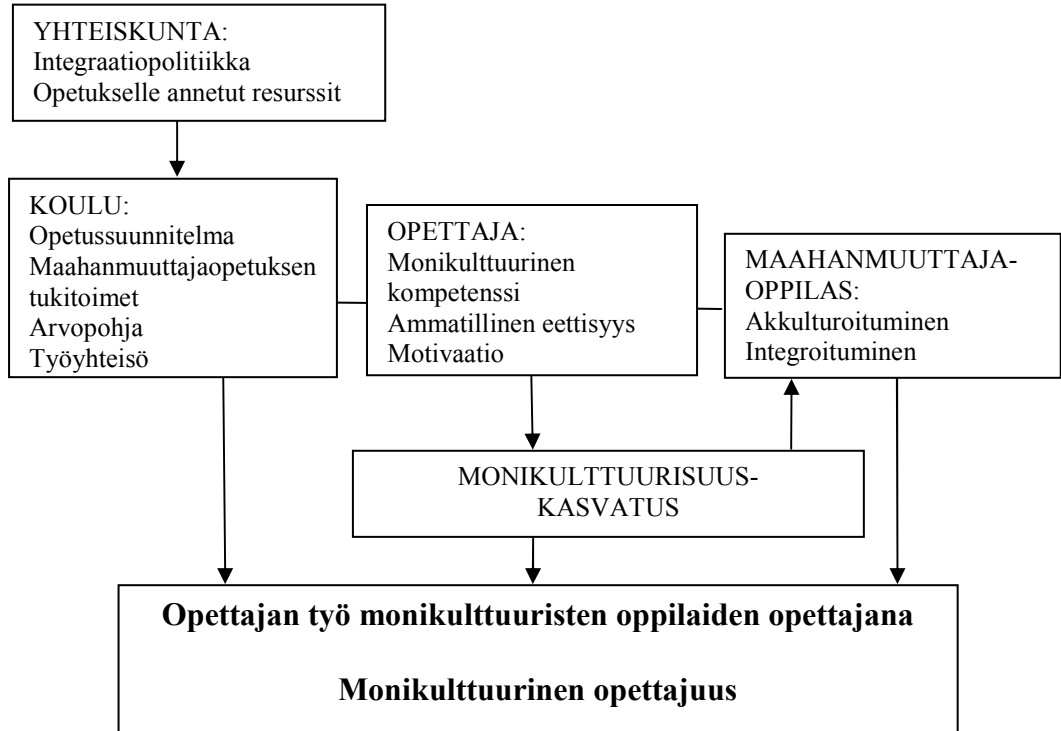
Tämän tutkimuksen kannalta keskeinen käsite on opettajan monikulttuurinen kompetenssi, joka on osa opettajuuteen liittyvää ammattitaitoa. Kompetenssi voidaan määritellä synonyymiksi kyvykkyydelle ja pätevyydelle. Kompetenssilla tarkoitetaan ammatillista osaamista, kykyä suoriutua tehtävästä hyvin sekä itsensä että muiden arvioimana. Kompetenssi muodostuu tiedoista, taidoista, kokemuksesta sekä arvoista ja asenteista. Lisäksi yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet ja motivaatio vaikuttavat siihen. Työkokemuksella on Leinon (1996, 74) mukaan keskeinen osuus kompetenssin kasvamisessa. Opettajan monikulttuurisella kompetenssilla tarkoitetaan opettajan valmiuksia, kykyjä ja ominaisuuksia selviytyä tehtävistään monikulttuurisessa koulussa. (Ks. Matinheikki-Kokko 2002, 292–302; Luukkainen 2004, 72; Jokikokko 2002, 86–87; 2005a, 92–98.) Talib (2005, 44–54) näkee selkeän minäkäsityksen ja opettajan oman identiteetin toimivan perustana monikulttuuriselle kompetenssille. Opettajan oman kulttuuri-identiteetin näkeminen yhtenä muiden etnisten identiteettien joukossa ja tietoisuus toiseudesta liittyvät kompetenssiin. Lisäksi monikulttuurinen kompetenssi koostuu työn kriittisestä reflektoinnista, sosiaalisesta toiminnasta sekä yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. Globaali vastuuntunto ja siihen vaikuttaminen muodostavat uloimman kehän opettajan monikulttuurisen kompetenssin kehittymisen ulottuvuuksista. (Talib 2005, 44–54; ks. myös Talib 2002, 95–96; 2006, 147–148.)

Opettajan omilla monikulttuurisuuteen liittyvillä asenteilla on yhteys oppilaan hyvinvointiin, koulussa suoriutumiseen ja oppilaan integraatioprosessin onnistumiseen. Sekä opettajan että oppilaan akkulturaatioasenteet heijastuvat heidän väliseen vuorovaikutukseensa.

Opettajan ennakkoasenteet, aikaisemmat kokemukset, kohtaamisten määrä, epävarmuus, kohtaamistilanteen luonne, kielellisten ja ei-kielellisten viestinnän tulkinta, ammatilliset valmiudet, tahtotila sekä henkilökemia muokkaavat hänen asenteitaan ja toimintaansa. (Ks. Hammar-Suutari 2005, 112–114.)

Opettajaa monikulttuurisena kasvattajana on tässä tarkasteltu lähinnä Miettisen (2001, 133–140) monikulttuurisuuskasvattajatyypin pohjalta (ks. myös Patrikainen 1997, 220–241). Monikulttuurisuus tuo muutoksia opettajan työhön. Muutosprosessissa mukana pysyminen edellyttää ammatillisten valmiuksien jatkuvaa kehittämistä, uudistushalukkuutta ja muutoksiin sopeutumiskykyä. Monikulttuurisuuden toteutuminen koulussa edellyttää opetukseen kohdistettuja riittäviä resursseja.

Kuviossa 12 on esitetty tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä opettajan työhön liittyviä tekijöitä, joita tarkasteltu tutkimuksen teoriaosassa. Opettajan monikulttuurista työtä ohjaavat monet tekijät. Opettajan itsensä näkökulmasta hänen työhönsä vaikuttavia ulkoisia tekijöitä ovat koulu ja monikulttuuriset oppilaat, työyhteisö, opetussuunnitelma, resurssit, sekä yhteiskunta. Opettajaan itseensä liittyvä tekijä on hänen monikulttuurinen kompetenssinsa. Kompetenssin kautta opettajalle voi syntyä käsitys siitä, miten hän työssään onnistuu. Opettajan monikulttuurisessa työssä eettisyys liittyy sisäisenä tekijänä lähes kaikkeen opettajan ajatteluun ja toimintaan. Eettisyyttä ei tässä tutkimuksessa erikseen selvitetty, vaikkakin siihen liittyvää pohdintaa esiintyi opettajien haastattelujen yhteydessä. Opettajan oma motivaatio luo pohjan työssä viihtymiselle ja onnistumiselle sekä pyrkimykselle kehittää itseään ammatillisesti.



Kuvio 12. Opettajan monikulttuuriseen työhön liittyvät tekijät

6 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

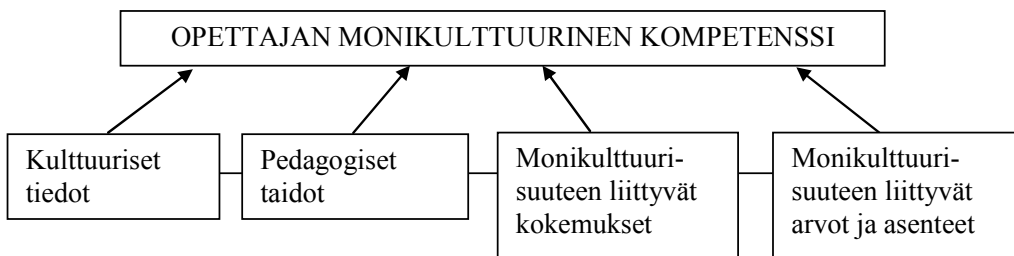
Tutkimustehtävän perusteella tämän tutkimuksen kohteena on opettajan työ monikulttuurisen oppilasryhmän opettajana. Opettajan työtä tarkastellaan opettajan maahanmuuttaja-taustaisten oppilaiden opettamisesta saamien kokemusten ja niistä syntyneiden käsitysten pohjalta. Tutkimuksella on yksi pääongelma, jota selvitetään neljän alaongelman avulla.

Tämän työn tutkimusongelmat ovat seuraavat:

Pääongelma: Minkälainen käsitys opettajalla on työstään monikulttuuristen oppilaiden opettajana?

1. Minkälaisia monikulttuurisuuteen liittyviä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia opettajalla oman käsityksensä mukaan on?
2. Minkälaisia kokemuksia opettajalla on työstään monikulttuuristen oppilaiden opettajana?
3. Minkälaisia monikulttuurisuuteen liittyviä asenteita opettajalla on?
4. Minkälainen käsitys opettajalla on monikulttuurisuuskasvatuksesta?

Edellä mainittujen tutkimusongelmien avulla on tarkoitus kuvailla opettajan työn perusteella monikulttuuriseen kompetenssiin liittyviä tekijöitä, jotka tässä tutkimuksessa nähdään keskeisenä osana opettajan monikulttuurista opettajuutta. Tutkimuksen avulla voidaan lisätä tutkimustietoa siitä, minkälaisia käsityksiä perusopetuksen opettajilla on työstään monikulttuuristen oppilaiden opettajina. Opettajan monikulttuuriseen kompetenssiin tässä tutkimuksessa sisältyvät ne opettajan tiedot, pedagogiset taidot, kokemukset ja asenteet, jotka liittyvät monikulttuuriseen kasvatukseen ja opetukseen. (Kuvio 13.) Opettajan monikulttuurinen kompetenssi luo pohjan sille, miten opettaja toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta ja monikulttuuristen oppilaiden opetusta.



Kuvio 13. Opettajan monikulttuurinen kompetenssi tässä tutkimuksessa (Vrt. Jokikokko 2002, 87; 2005a, 93 ja Hammar-Suutari 2005, 116.)

Opettajan monikulttuurisen kompetenssin voidaan nähdä muodostuvan hänen monikulttuurisista tiedoistaan, pedagogisista taidoistaan, monikulttuurisuuteen liittyvistä kokemuksistaan sekä hänen monikulttuurisuuteen liittyvistä arvoistaan ja asenteistaan. *Kulttuuriset tiedot* muodostuvat ensinnäkin opettajan koulutuksen avulla tai muulla tavoin eri kulttuureista hankkimista tiedoista. Kulttuuriin tietoihin voidaan liittää myös erilaisten kulttuuristen arvojen, normien ja toimintamallien tunteminen. *Pedagogisilla taidoilla* tarkoitetaan opettamiseen ja kasvattamiseen liittyviä taitoja, vuorovaikutustaitoja, yhteistyötaitoja, sopeutumiskykyä. Tietoja ja taitoja yhdistävänä tekijänä voidaan pitää opettajan halukkuutta kehittää itseään ammatillisesti. *Kokemuksiin* sisältyvät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta saadut ja muut monikulttuurisuuteen liittyvät kokemukset. *Arvot ja asenteet* koostuvat opettajan omista monikulttuurisuuteen liittyvistä arvoista ja asenteista, empatiaherkkyydestä, ihmiskäsityksestä sekä mahdollisista ennakkoluuloista ja stereotypioista. On todennäköistä, että opettajan kulttuurisilla tiedoilla, taidoilla ja kokemuksilla on merkitystä arvojen ja asenteiden muodostumisessa. Kun näihin opettajan monikulttuuriin valmiuksiin lisätään opettajan työhönsä ja eri kulttuuritaustan omaavien lasten opettamiseen liittyvä motivaatio ja kaikessa opettajan työssä oleva eettisyys, voidaan puhua opettajan monikulttuurisesta ammattitaidosta tai monikulttuurisesta opettajuudesta. (Ks. Jokikokko 2002, 87; 2005a, 93–96; Hammar-Suutari 2005, 116; vrt. Talib 2005, 44–54.)

6.2 Tutkimusstrategia

Tutkimuksen avulla pyritään kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä, *monikulttuurista opettajuutta* sekä siihen liittyviä opettajien subjektiivisia käsityksiä ja kokemuksia. Tutkimusstrategia perustuu menetelmätriangulaatioon. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa tiedon keräämistä sekä kvantitatiivisella että kvalitatiivisella menetelmällä. Kvantitatiivinen *survey-tutkimus* toteutettiin kyselylomaketta käyttäen ja kvalitatiivinen osuus lähinnä *fenomenologiseen* filosofiaan liittyvän *teemahaastattelun* avulla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 135–136; Cohen, Manion & Morrison 2003, 75–77.)

Menetelmätriangulaation avulla on tarkoitus saada tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman kattava kuva. Tutkimusaineisto koostuu kahdesta osasta, yleiskartoittavan kyselylomakkeen antamista tiedoista ja toisaalta haastateltujen opettajien kanssa käytyjen keskustelujen avulla kerätyistä tiedoista. Kyselylomakkeen strukturoidut osiot analysoitiin kvantitatiivisesti. Osa kyselyn avointen kysymysten vastauksista kvantifioitiin ja analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin. Teemahaastattelun avulla pyritään saamaan syventävää aineistoa tutkimuskohteesta. Teemahaastattelulla ja osittain kyselylomakkeen avoimilla kysymyksillä saatua tietoa analysoitiin kvalitatiivisin menetelmin.

Tutkimuksellisenä paradigmana on etsiä ymmärrys ja selitys tutkinnan kohteena olevista opettajan monikulttuuriseen työhön liittyvistä tekijöistä. Väljästi ilmaisten tutkimuksen tarkoituksena on yhdistää koulun arki ja kasvatustieteellinen tutkimustoiminta siten, että tieteen tarjoamin keinoin pyritään kuvaamaan opettajan näkökulmasta käsin monikulttuurista opettajuutta.

6.2.1 Triangulaatio

Triangulaatiolla tarkoitetaan Brewer & Hunterin (1989) mukaan erilaisten aineistojen, teorioiden tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 69). Eskola ja Suoranta (1998; 69–70) erottavat Denzinin (1978) jaottelun mukaan neljä eri tutkimuksen triangulointitapaa. Ne ovat aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio, teorialiangulaatio ja menetelmätriangulaatio. Lähestymällä monimuotoista ilmiötä eri menetelmin voidaan tutkimuksen validiteettia nostaa. (Ks. myös Cohen, Manion ja Morrison 2003, 112–115.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin *menetelmätriangulaatiota*. Cohenin, Manionin ja Morrisonin (2003, 112–113; Cohen & Manion 1994, 68–69) mukaan triangulaatio menetelmänä tarkoittaa kahden tai useamman metodin käyttöä kerättyä aineistoa ja tulkittaessa inhimillistä käyttäytymistä. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen paradigmoihin liittyviä eroja pohdittaessa Cresswell (1994, 173–191) päätyy ajatukseen, että tutkimuksen monipuolisuutta voidaan kehittää juuri yhdistelemällä eri tutkimusmenetelmiä. Tässä tutkimuksessa tutkittavan ilmiön luonne antaa perusteen käyttää triangulaatiomenetelmää. Tutkimuskohteesta saadaan triangulaation avulla kattavampi kuva ja ilmiöistä holistisempi näkemys, kuin yhtä tutkimusmenetelmää käyttäen. Koska eri menetelmät voivat paljastaa erilaisia näkökulmia empiirisestä todellisuudesta, auttaa useampien menetelmien käyttö havaintojen tekemisessä. Käytettäessä sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusotetta saadaan mahdollisesti esiin sellaista tietoa, mitä kumpikaan menetelmä ei yksin pysty tuottamaan. (Ks. myös Keeves 1997, 278–281.) Greene (2001, 253) mainitsee, että vaikka toisen menetelmän avulla saatuja tuloksia ei välttämättä ole tarkoitus yhdistää toiseen, ne voivat kuitenkin osaltaan auttaa ja selkiyttää toisen menetelmän avulla saatujen tulosten tulkintaa. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen menetelmän yhdistämistä on myös kritisoitu. Kaikkonen (1999, 428–429) toteaa artikkelissaan, että kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen käsitykset ovat perusluonteeltaan hyvin erilaisia. Siksi niiden yhdistäminen aiheuttaa ristiriitaisuutta.

Kahden erilaisen menetelmän käyttöä tässä tutkimuksessa puolustaa myös se, että menettely vahvistaa tutkimuksen ulkoista ja sisäistä validiteettia. Koska tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, kvantitatiivisella menetelmällä ei olisi kenties saatu riittävän kattavaa kuvaa asiasta. Tämä vahvistaa ulkoista validiteettia. Kahden menetelmän käyttö vahvistaa myös sisäistä validiteettia, koska se lisää mahdollisuuksia selvittää opettajien todellisia näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta kasvatuksesta ja opetuksesta. Tutkimuksen empiriaosassa kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusaineistoa tarkastellaan rinnakkain.

6.2.2 Tutkimuksen kvantitatiivinen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen kvantitatiivinen osa perustuu *positivistiseen tutkimustraditioon*, jossa pyritään selvittämään tosiasioita yleensä havainnoimalla ja mittaamalla. Tässä keskitytään mittaamiseen. Kyseessä on poikittaistutkimus. Siinä mitataan osin mittaushetkellä ja osin retrospektiivisesti arvioitavia asioita opettajan monikulttuurisesta työstä. (Cohen et al. 2003, 169–174; Hirsjärvi et al. 1997, 130–137.)

Tutkimuksen kvantitatiivisen osion tutkimusmetodiksi valittiin yleisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty selittävä survey-menetelmä. Käytössä oli kyselylomake. Sen

avulla pyrittiin keräämään tilastollisesti käsiteltävissä oleva aineisto ilmiön yleispiirteiden selvittämiseksi. (Cohen et al. 2003, 247–248; Cohen & Manion 1994, 68–69.) Vastajaan rooli ja toiminta korostuvat hyvin laaditussa kyselylomakkeessa. Laadukas kyselylomake helpottaa myös tutkimuksentekijää tietojen tilasto-ohjelmaan syöttö- ja käsittelyvaiheessa, jolloin myös tutkimuksen reliabiliteetti nousee. (Heikkilä 2004, 30, 49.) Perinteisen kvantitatiivisen tutkimusajattelun tarkoituksena on pystyä selvittämään tutkittava ilmiö ja ennustamaan sen vaikutuksia toisissa yhteyksissä. Tällöin tutkija asettaa itsensä tutkittavan ilmiön ulkopuolelle ja pyrkii objektiivisiin havaintoihin.

Tutkimusongelmissa mainittuja opettajan monikulttuuriseen työhön liittyviä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia, kokemuksia, asenteita sekä opettajan käsityksiä monikulttuurisuuskasvatuksesta kartoitettiin opettajien itsensä arvioimina. Laadin itse tässä tutkimuksessa käytetyn mittarin tämän tutkimuksen tarpeisiin. Kysymysten asettelussa olen käyttänyt hyväkseni omaa sekä opettajakollegoitteni kokemusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Osa kyselylomakkeen (liite 2) kysymyksistä on strukturoituja viisiportaisella Likert-asteikolla varustettuja kysymyksiä. Ne kulkevat nousevasti myönteisellä ulottuvuudella (ei yhtään – vähän – melko paljon – paljon – erittäin paljon). Osa kysymyksistä on asetettu siten, että ne ehkäisevät sosiaalista suotavuutta. Täydentävinä kysymyksinä on käytetty avoimia kysymyksiä. Kysymykset on laadittu siten, että niiden avulla haetaan ratkaisuja asetettuihin tutkimusongelmiin. Kyselylomake rakentuu kahdesta osasta: identifikaatio- ja tieto-osasta. Identifikaatio-osa sisältää kysymykset, jotka koskevat vastajaan taustatietoja. Niitä ovat sukupuoli, koulutus, valmistumisvuosi, työvuodet, opetettava luokka-aste, maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä luokassa ja maahanmuuttajaoppilaiden lähtömaa. Kyselylomakkeen tieto-osa muodostui varsinaisista tutkimuskysymyksistä. Kysymyksissä pyrittiin kielelliseen ja ulkoasun selkeyteen. Kyselylomake esiteltiin neljällä opettajalla, joista kaksi oli opettajana Raisiossa ja kaksi Kaarinassa. Jokaisella opettajalla oli luokassaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Esitestauksesta saatujen kokemusten perusteella lomakkeeseen tehtiin joitakin tarkennuksia. (Ks. Lehto 1998, 218–221; Christensen 2004, 38–40, 44–47; Cohen et al. 2003, 247–248; Cohen & Manion 1994, 68–69; Metsämuuronen 2005, 63–65.)

Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi pyritään määrittelemään reliabiliteetin ja validiuden käsitteiden avulla. Validiudella tarkoitetaan yleensä tieteellisten löydösten tarkkuutta, eli tutkimuksessa tehtyjen johtopäätösten ja todellisuuden vastaavuutta. Validius sisältää sekä sisäisen että ulkoisen validiuden. Tutkimuksen alkuperäisen tarkoituksen, mittauskohteen ja mitattujen tulosten välinen luotettavuus ilmaisee sisäistä validiutta. Tutkimustulosten mahdollinen soveltaminen toiseen tilanteeseen ilmaisee ulkoista validiutta. (Syrjälä & Numminen 1988, 136; Cohen et al. 2003, 334.)

Kyselylomakkeen reliabiliteettia saattaa heikentää se, että olen laatinut kyselylomakkeen itse ja se oli käytössä tämän kaltaisena ensimmäistä kertaa. Mittarin validiteetin kannalta voidaan ajatella, että samaa mittaria käyttämällä tutkimus on toistettavissa. Mittarin reliabiliteettia tarkasteltiin mittarin sisäisen konsistenssin ja yhtenäisyyden kautta laskemalla Cronbachin alfa-kerroin. (Ks. Metsämuuronen 2005, 66–67; Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 42.) Kyselylomakkeen strukturoituja kysymyksiä analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin. Myös avoimia kysymyksiä tarkasteltiin osin kvantitatiivisin menetelmin. Avoimista kysymyksistä saaduista vastauksista voitiin muodostaa erilaisia luokituksia.

Ne kvantifioitiin ja näin ollen ne voitiin käsitellä tilastollisesti. Joistakin kysymyksistä voitiin muodostaa kolmiportainen luokitus *kyllä - ei - en tiedä*. Avoimia kysymyksiä analysiitiin osittain kvalitatiivisin menetelmin.

Kvantitatiivisessa analysoinnissa käytettiin apuna SPSS 11.5 for Windows tilasto-ohjelmaa. Aineistotiedot koodattiin havaintomatriisin muotoon ja analysoitiin mainitun tilasto-ohjelman avulla. Ohjelman avulla laskettiin keskiarvot ja keskihajonnat kysymyksiin saaduista vastauksista. Vastausten analysoinnissa käytettiin apuna ristiintaulukointia sekä ryhmittelyanalyysiä. Ristiintaulukointi on tarkoitettu kategoristen muuttujien analysointiin. Ristiintaulukointi yhdistettynä Pearsonin Khin-neliötestiin sopii tämän tutkimuksen tutkimusongelmien käsittelyyn. Frekvenssien yhteensopivuustestinä käytetty Pearsonin Khin-neliötestiä kertoo riippumattomuustestinä, onko tarkasteltavilla muuttujilla keskinäistä riippuvuussuhdetta eli onko muuttujien välillä yhteyttä vai ei. Opettajia monikulttuurisina kasvattajina tarkasteltiin ryhmittelyanalyysin avulla. Opettajien antamista vastauksista muodostettiin summamuuttujia, joita analysoitiin ryhmittelyanalyysin avulla. Summamuuttujien yhteydessä mittarin sisäistä homogeenisuutta ja reliabiliteettia tarkasteltiin Cronbachin alfa-kertoimen avulla. (Ks. Metsämuuronen 2005, 66–67, 333–335; Eräutuuli et al. 1994, 42.)

Mittarin kysymykset 1–5 koskevat opettajien taustatietoja ja kysymykset 6–47 liittyvät tutkimusongelmien mukaisiin aiheisiin. Tutkimusongelmiin haettiin vastauksia tutkimuksen sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen osion avulla. Taulukossa kaksi on esitetty tutkimusongelmat ja niihin liittyvät kyselylomakkeen kysymykset.

TAULUKKO 2. Kyselylomakkeella esitettyjen kysymysten liittyminen tutkimusongelmiin

Tutkimusongelma	Kysymys
Minkälaisia monikulttuurisuuteen liittyviä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia opettajilla oman käsityksensä mukaan on?	8, 9, 18, 19, 36
Minkälaisia kokemuksia opettajilla on työstään monikulttuuristen oppilaiden opettajana?	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 25, 31, 32, 37, 39
Minkälaisia monikulttuurisuuteen liittyviä asenteita opettajilla on?	6, 7, 22, 24, 26, 27, 33, 34, 38
Minkälaisia käsityksiä opettajilla on monikulttuurisuuskasvatuksesta?	28, 29, 30, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47

6.2.3 Tutkimuksen kvalitatiivinen lähestymistapa

Laadullinen tutkimus voidaan nähdä eräänlaisena oppimisprosessina ja siinä toteutetaan induktiivista päättelyä. Se on kuvailevaa ja yksityiskohtiin puretuvaa ja siinä keskitytään itse prosessiin. (Bogdan & Biklen 1992, 31–33.) Alasuutari (1994, 178) toteaa, että laadullinen aineisto on toisaalta rikkaus, toisaalta pulma. Analyysitapojen vaihtelumahdollisuuksia voidaan pitää rikkautena, kun taas pulmaksi saattaa muodostua aineiston järjestäminen sellaiseen muotoon, että sitä on mahdollista avata etsittäessä vastauksia tutkimusongelmiin. Tuomen ja Sarajärven (2002, 30) laadullisen tutkimuksen luokittelun mukaan tämän tutkimuksen voidaan katsoa edustavan osittain *fenomenologista* ja osittain *hermeneuttista* lähestymistapaa, koska tässä tutkimuksessa pyritään tutkimaan opettajan

ajattelussa ilmeneviä käsityksiä monikulttuurisuudesta ja siihen liittyviä kokemuksia. Fenomenologia korostaa ilmiön kuvausta ja hermeneutiikka ilmiön tulkintaa.

Fenomenologinen tutkimustraditio painottaa kokemuksen, merkityksen sekä yhteisöllisyyden merkitystä ja kokemus voidaan käsittää ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteen. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuvaamaan yksilön tietoisuutta ja omaa kokemusmaailmaa, *opettajan omia kokemuksia ja käsityksiä monikulttuurisesta työstä* sekä hänen itsensä niille antamia merkityksiä. Husserlin (1859–1938) fenomenologiseen filosofiaan nojautuen todellisuus ja sen merkitys nähdään tavoitettaviksi kokemuksen kautta. Fenomenologia, erityisesti *eksistentiaalinen fenomenologia*, kohdentaa tietenteorian nimenomaan jokapäiväisen elämän merkitysrakenteisiin. Kokemuksiin liitettävät merkitykset määräytyvät sosiaalisen kontekstin välittämän luokittelu- ja jäsennostavan perusteella sekä kyseisiä kokemuksia tuottaneen toiminnan tarkoituksien ja tavoitteiden perusteella. (Christensen 2004, 53–54; Cohen & Manion 1994, 29–31; Cohen et al. 2003, 23; ks. myös Marton 1997, 95, 100.) Perusolettamuksena voidaan pitää, että opettajan merkitysrakenteet ja elämismaailma ovat kasvatusprosessin olennaisena osana. (Grönfors 1985, 22). Fenomenologia pyrkii ymmärtämään tutkittavia ilmiöitä sisältä päin tavoittamalla välittömän ja moniulotteisen kokemusmaailman taustalla ilmeneviä syvempiä, joskin tiedostamattomia merkitysrakenteita (Kvale 1996, 53). Fenomenologiassa tärkeitä lähtökohtia ovat myös yhteisöllisyys ja sen merkitys. Kulttuurinen vuorovaikutus heijastuu yksilön elämismaailmasta antamiin merkityksiin. Siksi jokaisen yksilön merkityksmaailman tutkiminen paljastaa aina myös jotain yleistä. (Eskola & Suoranta 1998, 20; ks. myös Laine 2001, 26–27.) Yhteisöllinen näkökulma on tässä tutkimuksessa nähtävissä siinä, että tulkittavina olevien yksilöllisten käsitysten taustalla on laajempi sosiaalinen todellisuus. Tutkimuksen haastatteluun osallistuneiden opettajien käsityksistä nousevia yhteisiä merkityksiä on pyritty avaamaan jäsentämällä niitä merkitysluokiksi.

Hermeneuttisessa tutkimuksessa teoria ei välttämättä ole sidoksissa tutkimuksen alussa tehtyihin olettamuksiin. Teoria syntyy tutkimuksen aikana tutkittavan ilmiön kokonaisuuden täsmentyessä. Tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia ovat fenomenologisen filosofian mukaan erityisesti ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Sekä fenomenologiassa että hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen tekemisen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Merkitysten valossa avautuva todellisuus on muovautunut yhteisössä, jossa jokainen yksilö kasvaa ja johon hänet kasvatetaan. (Varto 1992; 108–109; Tuomi & Sarajärvi 2002, 33–35; ks. myös Laine 2001, 30–31.)

Fenomenologisen tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus viittaa siihen, että fenomenologisessa tutkimuksessa on aina kyse myös tulkitsemisesta. Tässä tutkimuksessa pyrkimyksenäni on ymmärtää ja tulkita tutkittavaa ilmiötä eli opettajien monikulttuurisuuteen liittyviä kokemusten ja käsitysten pohjalta muodostunutta kuvaa siitä, minkälaista monikulttuurista opettajuutta opettajan kompetenssi edustaa. Varto (1996, 57–63) puhuu tulkinnan ja ymmärtämisen yhteydessä merkityksen paradigmasta. Tämä tarkoittaa sitä, että tulkinnan kautta syntyy uusi ymmärrys. Tätä prosessia voidaan nimittää hermeneuttiseksi kehäksi. Tutkijan tulisi päästä irti omista lähtökohdistaan ja saavuttaa tutkimusaineiston avulla syvempi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Tämän tutkimuksen elämismaailma on itselleni tuttu, mikä toisaalta helpotti ymmärtämistä. Toisaalta informaation tulkinta ei ollut ongelmatonta, koska kuuluin samaan viiteryhmään kuin tutkimukseen osallistuneet

kollegani. Tulkinnan yhteydessä pyrin etääntymään siitä ymmärryksestä, joka itselleni oli omien kokemusteni kautta syntynyt.

Ymmärtäminen ja tulkinta perustuvat esiymmärrykseen, joka tutkijalla oli tutkimuksen alussa sekä näkemykseen, joka kehittyy tutkimuksen kuluessa. Tässä tutkimuksessa esiymmärrys rakentuu tutkijan monivuotiseen kokemukseen maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Hermeneuttiseen tutkimusotteeseen liittyvät kiinteästi vuorovaikutus ihmisten kanssa sekä yhteisymmärryksen syntyminen tutkijan ja tutkimuksen kohteena olevien opettajien näkemysten välille. (Laine 2001, 29–30; Moilanen & Räihä 2001, 50–51; Tuomi & Sarajärvi 2002, 31–33; ks. myös Niiniluoto 1997, 56.)

Tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö. Tutkimuksessa on tarkoitus tehdä tunnettu tiedetyksi; toisin sanoen tottumuksen häivyttämän huomaamattomuuden ja itsestäänselvyyden nostaminen tietoiseksi ja näkyväksi. Koettu muutetaan tietoiseksi ajatteluksi. Tietoisuus jäsennetään mielekkääksi kokonaisuudeksi tutkittavana ilmiönä olevien käsitteellisten rakenteiden kautta. Maailma on ensin koettava ja tämän jälkeen käytettävä kokemuksesta saatuja konstruktioita todellisuutta muodostettaessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35; Huotelin 1996, 22.) Tässä tutkimuksessa tulkinnallinen elementti on vahvasti läsnä. Opettajien käsitysten avulla lähestytään tutkittavaa ilmiötä. Pyrin löytämään vastauksia käytännön koulutyössä esiin nousseisiin monikulttuuriseen opettajuuteen liittyviin kysymyksiin.

Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä valittiin kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän rinnalle, koska tutkittavaa ilmiötä haluttiin tutkia kokonaisvaltaisesti, ilmiön ehdoilla sen ainutlaatuisuus huomioiden. Kvalitatiivisen tutkimusosan avulla pyrittiin tutkittavan ilmiön syvällisempään ymmärtämiseen. Tutkimusmetodina käytettiin *teemahaastattelua* (teemahaastattelurunko liitteessä 3). Teemahaastattelulla pyrittiin saamaan henkilökohtaista tietoa, joka syventäisi ja tarkentaisi kyselylomakkeella kerättyjä tietoja. Kahta menetelmää käyttäen voitiin samalla parantaa tutkimuksen luotettavuutta ja ilmiöstä saatu aineisto muodostui monipuolisemmaksi. (Ks. Niinistö 1983, 5.)

Sekä kyselylomakkeella suoritettu kysely että haastattelu ovat reaktiivisia tajunnan sisältöihin vaikuttavia menetelmiä (Hirsjärvi & Hurme 1985, 14). Haastattelu on eräänlaista keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattelemana. Se on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastatteluun vaikuttavat fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät seikat. (Eskola & Suoranta 1998, 86; Cohen et al. 2003, 268–274.) Kvale (1996, 105) sanoo haastattelun olevan sopiva tutkimusmenetelmä, kun tarkastellaan ihmisten asioille antamia merkityksiä ja pyritään kuvaamaan heidän kokemuksiaan ja ymmärrystään sekä selvittämään ja käsittelemään yksityiskohtaisesti heidän näkökulmiaan. Hirsjärven ja Hurmen (1985, 41) mukaan haastattelulle vuorovaikutustilanteena on tyypillistä, että se on ennalta suunniteltu ja haastattelijan ohjaama. Lisäksi haastattelija joutuu motivoimaan haastateltavaa ja pitämään haastattelua yllä. Hirsjärven ja Hurmen mukaan haastattelija tuntee roolinsa ja haastateltava oppii sen. Haastateltavan on luotettava siihen, että hänen kertomisiansa käsitellään luottamuksellisesti.

Haastattelurunkoa laadittaessa ei laadita yksityiskohtaisia kysymyksiä vaan tutkittavia ilmiöitä ja niitä kuvaavia peruskäsitteitä hahmottavia teema-alueita. Tutkittavat ilmiöt ja

peruskäsitteet ovat hahmottuneet perehdyttäessä teoriaan ja tutkimustietoon sekä tutkijan omiin kokemuksiin. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, teema-alueet on etukäteen määrätty. Teemahaastattelussa käytettävät teemat takaavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa on puhuttu edes jossain määrin samoista asioista. Lisäksi teemat muodostavat kehikon, joka auttaa haastatteluaineiston käsittelyä. (Eskola & Suoranta 1998, 87–88; ks. myös Kamppinen 1995, 41; Hirsjärvi & Hurme 1985, 36.) Teemahaastattelua voidaan pitää erinomaisena menetelmänä, kun tutkitaan emotionaalisesti arkoja tai tiedostamattomia seikkoja, kuten arvostuksia. Haastatteluun liittyy myös riskejä. Haastateltavalla tulisi olla yhteistyöhalukkuutta ja tunnelman tulisi olla avoin. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 36.) Haastateltavalla tulisi olla myös suhteellisen selkeä kuva itsestään ja ajatuksistaan.

Olen laatinut tämän tutkimuksen teemahaastattelurungon itse. Haastattelurungon tarkoituksena oli luoda haastattelulle ainoastaan suuntaviivat. Toimin itse haastattelijana. Kysymysten esitysjärjestys ja tarkka muoto määräytyivät itse haastattelutilanteesta. Yksittäisten kysymysten paikat vaihtelivat jonkin verran haastateltavien vastausten myötä. Haastateltavat saivat vapaasti kertoa näkemyksistään ja kokemuksistaan teema-aiheiden pohjalta. Minulla oli samaan aikaan mahdollisuus tarkentaa haastateltavien vastauksia lisäkysymysten avulla. Näin voitiin varmentaa, että saatiin luotettavaa tietoa ja tieto ymmärrettiin oikein.

Tämän tutkimuksen teemahaastattelukysymyksillä on tarkoitus selvittää haastateltujen opettajien omia kokemuksia ja niistä syntyneitä käsityksiä. Kaikilla haastatelluilla opettajilla oli opetettavanaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Teemahaastattelun sisällöllinen runko on rakennettu tutkijan omien kokemusten ja osittain teoriataustan pohjalta noudattamaan tutkimuksen pääteemoja ja ongelmanasettelun keskeisimpiä kysymyksiä. Teemahaastattelukysymykset on laadittu siten, että niistä saatavan tiedon avulla on tarkoitus syventää kyselylomakkeilla saatuja vastauksia ja tuloksia. Teemahaastattelun teemat on muodostettu tutkimusongelmien aihealueiden mukaisesti.

Teemahaastattelun teema-alueet:

1. Opettajan monikulttuurisuuteen liittyvät tiedolliset ja taidolliset valmiudet
2. Opettajan monikulttuurisuuteen liittyvät kokemukset
3. Opettajan monikulttuurisuuteen liittyvät asenteet
4. Opettajien käsityksiä monikulttuurisuuskasvatuksesta

Aineiston käsittelyä varten teemahaastattelut nauhoitettiin. Sen jälkeen nauhoitteet litteroitiin sanatarkasti. Kun koko haastattelumateriaali oli kirjoitettuna tekstinä, siihen tutustuttiin huolellisesti kokonaiskuvan saamiseksi. Teemahaastattelusta saadut litteroidut tiedot analysoitiin kvalitatiivisin menetelmin. Teemahaastattelun tulkinnoissa käytettiin menetelmänä sisällönanalyysia, jonka avulla kerätty aineisto saatiin tiivistettyyn muotoon ja järjestetyksi johtopäätöksiä varten.

Tavoitteena on ollut se, että haastatteluun osallistuneiden opettajien ajattelua jäsentävät kategoriat nousevat heidän ajattelustaan, ei ennalta määrätystä teoreettisesta viitekehyksestä tai omista etukäteisolettamuksistani. Haastatteluaineisto järjestettiin ensin tutkimusongelmien mukaisiksi kokonaisuuksiksi, teemoiksi. Tämä merkitsi toistuvaa empiiriseen tutkimusaineistoon palaamista ja samalla edellisellä kerralla tehtyjen johtopäätösten arvi-

ointia. Kävin tekstimassan läpi useaan otteeseen, jotta löysin kuhunkin tutkimusongelmaan liittyvän materiaalin koko aineistosta ja jotta eri tasojen tulkintaprosessit olivat mahdollisia. Jokainen teema ryhmiteltiin ja samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistettiin omiksi kategorioiksi. Muodostetut teemat laadittiin vastaamaan asetettuihin kysymyksiin opettajien valmiuksista, kokemuksista, asenteista, muutoksista ja monikulttuurisuuden toteuttamiseen liittyvistä seikoista. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 103) mainitsevat, että kategorioiden luominen on aina analysoinnissa kriittinen vaihe, koska silloin tutkija päättää tulkintansa mukaan, millä perusteella vastaukset ryhmittyvät luokkiin. Koska tässä tutkimuksessa haastattelun teemat nivoutuivat osittain yhteen, tutkimusaineistoa katsottiin myös kokonaisvaltaisesti siten, että jonkin teema-alueen vastauksia voitiin sisällyttää toiseen teema-alueeseen.

Aluksi keskityttiin niihin kysymyksenasetteluihin, jotka olivat selkeimmin rajattavissa ja erotettavissa tekstimassasta. Tällaisia olivat opettajien omat monikulttuuriset valmiudet ja kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Selkeästi havaittavia olivat myös asenteisiin liittyvät seikat. Tietoa, joka koski opettajien käsityksiä monikulttuurisuuskasvatuksesta, löytyi useiden kysymysten vastauksista.

Kaikkonen (1999, 433) korostaa, että kvalitatiivisen tutkimuksen tulkintaan tähtäävät analyysimenetelmät, kuten teemoittelu ja luokittelu ovat luonteeltaan merkityksen analyysia (vrt. Pyörälä 1995, 21–22). Deyn (1993, 96) mukaan luokitteluiden tulee toisaalta nivoutua tutkimuksen teoreettisiin perustuksiin, toisaalta niiden on oltava sisäisesti merkityksellisiä kerättyyn aineistoon nähden. Aineistosta voidaan poimia sen sisältämät keskeiset aiheet. Teemoittelun avulla tekstiaineistosta saadaan esille kokoelma erilaisia vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 175–180.) Syrjälän ja Nummisen (1988, 118–121) mukaan kvalitatiivisen aineiston tulkinnessa on pyrittävä perusteltavuuteen, systemaattiseen kattavuuteen, rationaalisuuteen ja totuudellisuuteen. Kvalitatiivisen aineiston analysointi ja tulkinta edellyttävät, että tutkija kykenee havaitsemaan, tunnistamaan ja ymmärtämään haastateltavan puheen merkityksiä. Kvalitatiivisen aineiston tulkitsemisen tarkoituksena ei ole tuottaa uutta tietoa samassa mielessä kuin mitä selittäminen on kvantitatiivisessa tutkimuksessa, vaan se tavoittelee todellisuuden ilmiöiden syvempää ymmärtämistä. Tulkinnallisuus on laadullisen tutkimuksen haaste. (Syrjäläinen 1992, 31; Cohen et al. 2003, 282–286; ks. myös Metsämuuronen 2005, 242–243.) Grönforsin (1985, 155) mukaan jo aineiston järjestelyvaihe ja luokittelu on osa varsinaista analysointiprosessia.

Tutkimusongelmien, teemojen ja luokittelujen keskinäinen suhde ilmenee taulukossa kolme. Luokittelu on syntynyt tutkimusaineiston pohjalta. Ensimmäisen tutkimusongelman yhteydessä opettajilta kysyttiin: ”Minkälaisia monikulttuurisuuteen liittyviä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia oman käsityksensä mukaan vastaajalla on?” Tämä *Valmius*-teema-alue jakautui kolmeksi alateemaksi, joista ensimmäinen oli *Opettajan valmius*, toinen *Koulun valmius* ja kolmanneksi teemaksi muodostui *Lisäkoulutuksen tarve*. Teemat jakautuivat edelleen taulukossa kolme esitetyllä tavalla alaluokiksi. (Liite 4.)

TAULUKKO 3. Tutkimusongelmien, teemojen ja luokituksen keskinäinen suhde

Tutkimusongelma	Teema-alue	Luokitus
1. Minkälaisia monikulttuurisuuteen liittyviä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia opettajalla oman käsityksensä mukaan on?	Valmiudet:	
	A. Opettajan valmiudet	Koulutus Kokemuksen kautta tullut valmius
	B. Koulun monikulttuurinen valmius	S2 -opettaja koulussa Tukiopetus Oman kielen opetus
	C. Lisäkoulutuksen tarve	Eri kulttuurien ja uskontojen tuntemus Pedagoginen koulutus Vanhempien kohtaamiseen liittyvä koulutus Englannin kielen kurssit

Kvalitatiivista aineistoa käsiteltiin myös ryhmittelemällä. Haastateltavien opettajien jakaminen eri monikulttuurisuuskasvattajatyyppeihin suoritettiin siten, että poimittiin vastauksista kasvattajatyyppeihin sopivat maininnat aihealueittain. (Ks. Cohen et al. 2003, 282–283.)

6.3 Tutkimuksen toteutus ja tutkimusjoukko

Tutkimuksen empiirinen osuus käynnistyi vuoden 2000 alussa. Kyselylomakkeen laadintaa seurasi mittarin esitestaus. Esitestauksesta saadun tiedon pohjalta lomaketta muokattiin ja se sai tässä tutkimuksessa käytetyn lopullisen asunsa. Mittaus suoritettiin mainitun vuoden huhtikuussa. Lomakekyselyn antamien ensitulosten perustalta laadittiin menetelmätriangulaation toista vaihetta, haastattelua varten teemahaastattelurunko. Haastattelut toteutettiin keväällä 2001. Tutkimusjoukko muodostui kaikista niistä Turussa työskenteleistä luokanopettajista, joiden luokissa oli maahanmuuttajaoppilaita keväällä 2000. Tiedot niistä kouluista, joissa oli maahanmuuttajaoppilaita, perustui Turun kaupungin koulutoimintakeskuksesta (nykyinen Opetuspalvelukeskus) samaani informaatioon. Näiden koulujen rehtoreiden välityksellä kyselykaavakkeet toimitettiin niille luokanopettajille, joilla oli luokassaan maahanmuuttajaoppilaita. Näitä opettajia oli kaikkiaan 119 ja he olivat sijoittuneet kuuteen eri kouluun. Heistä kyselyyn vastasi 71 opettajaa. Vastaajia oli kaikista kouluista. Vastanneista naisopettajia oli 52 ja miesopettajia 19. Tutkimusjoukon ulkopuolelle jätettiin maahanmuuttajaoppilaiden niin sanotun valmistavan vaiheen opettajat, koska oletettavasti heidän käsityksensä ja kokemuksensa maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta olisivat poikenneet tavanomaisessa perusopetuksessa työskentelevien luokanopettajien käsityksistä ja kokemuksista. Syyn erilaisuuteen voidaan olettaa selittyvän sillä, että heillä on luokassaan vain maahanmuuttajaoppilaita. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli luokassaan sekä maahanmuuttajaoppilaita että suomalaisoppilaita. Kyselylomakkeen alussa oli selvitys tutkimuksen luonteesta ja tarkoituksesta. Vastaajille selvitettiin myös, että vastaajan henkilöllisyys ei ole tunnistettavissa tutkimuksen tuloksista. Kyselyyn sai vastata nimettömänä. Toisaalta kyselylomakkeen lopussa tiedusteltiin vastaajan halukkuutta osallistua mahdolliseen haastatteluun. Haastatteluun halukkaat saivat kirjata kyselylomakkeeseen omat yhteystietonsa.

Kyselylomakkeeseen vastanneista opettajista osa osallistui myös henkilökohtaiseen haastatteluun. Kaikkiaan 16 opettajaa oli antanut suostumuksensa haastatteluun. Näistä 12 haastattelua toteutui. Koska haastatellut opettajat valikoituivat halukkuuden perusteella, on mahdollista, että haastatellut muodostivat epäedustavan näytteen lomakkeisiin vastanneista opettajista ja varsinkin tutkimuksen alkuperäisestä kohdejoukosta. Oman ennakkoletukseni mukaan vaarana oli niiden opettajien, jotka suhtautuivat maahanmuuttajaoppilaisiin kielteisesti tai kokivat työnsä erittäin rasittavaksi, karsiutuminen pois haastatteluista. Haastatteluista saatujen vastausten perusteella voidaan kuitenkin päätellä, että haastateltujen opettajien joukossa oli sekä kriittisesti että myönteisesti maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin suhtautuneita opettajia. Haastatellut opettajat olivat kolmesta eri koulusta. Neljä opettajaa perui halukkuutensa haastattelun eri syistä johtuen. Haastatteluun osallistuneista naisopettajia oli yhdeksän ja miesopettajia kolme. Haastateltujen opettajien tunnistena tulosten raportoinnin yhteydessä on käytetty pieniaakkosia a–l.

Haastattelutilana toimi kaikissa tapauksissa haastateltavien opettajien työpaikka, joko luokkahuone tai muu tila. Haastattelutilanteessa luokkahuoneessa ei ollut muuta toimintaa. Haastateltavat saivat itse valita sopivan haastatteluajankohdan. Haastatteluista kaksi suoritettiin ennen koulupäivän alkua ja kymmenen koulupäivän päätyttyä. Haastattelut kestivät 35 minuutista 65 minuuttiin. Toimin itse haastattelijana. Kaikki haastattelut nauhoitettiin..

Haastateltaville pyrittiin tuomaan rehellisesti esille tutkimuksen tarkoitus ja luonne, sekä osoittamaan tutkimuksen merkitys myös tutkittavien itsensä kannalta. Haastateltaville tehtiin selvitys myös tavasta, jolla tutkimustulokset julkaistaisiin. Heille selvitettiin myös, että heidän henkilöllisyytensä ei ole tunnistettavissa lopullisessa julkaisussa. Haastattelutilanteeseen pyrittiin luomaan avoin ja luottamusta herättävä ilmapiiri.

Kyselylomakkeella tutkimukseen osallistuneilta kysyttiin seuraavat taustatiedot: sukupuoli, koulutus, valmistumisvuosi, luokka-aste, maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä luokalla ja näiden oppilaiden lähtömaa. Kyselylomakkeeseen vastanneista opettajista miehiä oli 26,8 prosenttia ja naisia 73,2 prosenttia. Koulutukseltaan opettajat jakautuivat pääasiallisesti kahteen luokkaan. Vähän yli puolet (54,9 %) opettajista olivat koulutukseltaan luokanopettajia, mutta eivät kasvatustieteen maistereita. Ylemmän korkeakoulututkinnon (KM) suorittaneita peruskoulun luokanopettajia oli lähes puolet opettajista (42,3 %). Muun koulutuksen saaneita oli 2,8 prosenttia vastaajista. (Taulukko 4.) Haastatelluista luokanopettajista yhdeksän oli KM-tutkinnon suorittaneita luokanopettajia ja loput kolme olivat luokanopettajan koulutuksen, mutta eivät KM-tutkintoa suorittaneita.

TAULUKKO 4. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien sukupuoli ja koulutus

Sukupuoli	Luokanopettaja-koulutus (KM)	Luokanopettaja-koulutus (ei KM)	Muu koulutus	Yhteensä
Mies	11	6	2	19
Nainen	19	33		52
Yhteensä	30	39	2	71

Tutkimukseen osallistuneista opettajista suurimman ryhmän muodostivat ne opettajat, joilla oli takanaan jo monen vuoden opettajakokemus. Opettajista yli puolet (64,8 %) oli toiminut opettajina yli 15 vuotta. Toiseksi suurimman ryhmän muodostivat ne opettajat, jotka olivat toimineet opettajina 0–5 vuotta. Heitä oli viidesosa (19,7 %) kaikista vastanneista. Joka kymmenes (9,9 %) opettaja oli toiminut opettajana 6–10 vuotta ja pienin joukko (5,6 %) muodostui opettajista, jotka olivat olleet opettajina 11–15 vuotta. (Taulukko 5.) Haastatelluista opettajista suurimman ryhmän muodostivat ne viisi opettajaa, jotka olivat toimineet opettajana 0–5 vuotta. Haastatelluista kaksi opettajaa oli ollut opettajana 6–10 vuotta. Samoin kahdella opettajalla työkokemusta 11–15 vuotta ja yli 15 vuoden opettajakokemus oli kolmella haastatellulla opettajalla.

TAULUKKO 5. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien työssäolovuodet

Taulukossa ensin mainitut frekvenssit ja prosenttiosuudet liittyvät lomakekyselyyn vastanneisiin ja jälkimmäiset haastatteluun osallistuneisiin opettajiin.

Työvuodet	Lukumäärä (n)	Prosenttiosuus (%)	Lukumäärä (n)	Prosenttiosuus (%)
0–5	14	19,7	5	41,7
6–10	7	9,9	2	16,7
11–15	4	5,6	2	16,7
yli 15	46	64,8	3	25,0
Yhteensä	71	100,0	12	100,0

Luokka-asteittain opettajat jakautuivat siten, että alkuopetuksen (1–2 lk.) opettajia oli melkein puolet (40,8 %) tutkimukseen osallistuneista opettajista. Kolmannen luokan opettajia oli 22,5 prosenttia, neljännen luokan opettajia oli 12,7 prosenttia, viidennen luokan opettajia oli 15,5 prosenttia ja kuudennen luokan opettajia oli 8,5 prosenttia. Kaikkein suurin edustus vastaajien joukossa oli ensimmäisen luokan opettajilla (17) ja pienin kuudennen luokan opettajilla (6). (Taulukko 6.) Haastatelluista opettajista ensimmäisen, toisen, kolmannen ja neljännen luokan opettajia oli kaksi kultakin luokka-asteelta. Viidennen luokan opettajia oli kolme ja yksi kuudennen luokan opettaja.

TAULUKKO 6. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien jakautuminen luokka-asteittain

Taulukossa ensin mainitut frekvenssit ja prosenttiosuudet liittyvät lomakekyselyyn vastanneisiin ja jälkimmäiset haastatteluun osallistuneisiin opettajiin.

Luokka-aste	Lukumäärä (n)	Prosenttiosuus (%)	Lukumäärä (n)	Prosenttiosuus (%)
1.	17	23,9	2	16,7
2.	12	16,9	2	16,7
3.	16	22,5	2	16,7
4.	9	12,7	2	16,7
5.	11	15,5	3	25,0
6.	6	8,5	1	8,3
Yhteensä	71	100,0	12	100,0

Taustatietojen yhteydessä selvitettiin maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärää opettajan omassa luokassa (taulukko 7). Kahdeksalla opettajalla (11,3 %) oli luokassaan ainoastaan yksi maahanmuuttajaoppilas. Suurimman ryhmän muodostivat ne 31 opettajaa (43,7 %), joilla oli luokassaan 2–3 maahanmuuttajaoppilasta. Toiseksi suurin ryhmä muodostui niistä 19 opettajasta (26,8 %), joilla oli luokassaan 4–5 maahanmuuttajaoppilasta. Kuu-

della opettajalla (8,5 %) oli luokassaan 6–7 ja kolmella opettajalla (4,2 %) 8–9 maahanmuuttajaoppilasta. Kyselylomakkeeseen vastanneista opettajista neljällä (5,6 %) oli luokassaan kymmenen maahanmuuttajaoppilasta. Haastatelluista opettajista suurimman ryhmän muodostivat ne viisi opettajaa, joilla oli luokassaan 4–5 maahanmuuttajaoppilasta. Yhdenkään tutkimukseen osallistuneen opettajan luokassa ei ollut yli kymmentä maahanmuuttajaoppilasta.

TAULUKKO 7. Maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä luokassa

Taulukossa ensin mainitut frekvenssit ja prosenttiosuudet liittyvät lomakekyselyyn vastanneisiin ja jälkimmäiset haastatteluun osallistuneisiin opettajiin.

Maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä luokassa	<i>Opettajien lukumäärä (n)</i>	<i>Prosenttiosuus (%)</i>	<i>Opettajien lukumäärä (n)</i>	<i>Prosenttiosuus (%)</i>
1	8	11,3	1	8,3
2–3	31	43,7	4	41,7
4–5	19	26,8	5	33,3
6–7	6	8,5	1	16,7
8–9	3	4,2	1	,0
10	4	5,6	0	,0
Yhteensä	71	100,0	12	100,0

Kyselylomakkeen taustatietojen yhteydessä selvitettiin myös, mistä maista tutkimukseen osallistuneiden opettajien luokassa olleet maahanmuuttajaoppilaat olivat kotoisin. Lähtömaat oli jaettu seitsemään eri alueeseen sen perusteella, mistä maista maahanmuuttajaoppilaita oli Turun Opetuspalvelukeskuksen antaman tiedon mukaan tullut. Yli puolella opettajista (57,7 %) oli luokassaan Iranista ja Irakista tulleita oppilaita. Myös kaikki kurdit laskettiin tähän ryhmään kuuluviksi. Entisen Jugoslavian alueelta tulleita oppilaita oli yli puolella (53,5 %) opettajista. Tähän alueeseen laskettiin kuuluvaksi Albania, Kosovo, Bosnia/Bosnia-Herzegovina. Venäläisiä oppilaita oli lähes joka toisella opettajalla (47,9 %). Virolaisia maahanmuuttajaoppilaita oli 21 opettajalla (29,6 %), samoin somalialaisia oli 21 opettajalla. Muista Afrikan maista tulleet oppilaat kuuluivat ryhmään muualta tulleet, koska heidän määränsä oli maakohtaisessa tarkastelussa vähäinen. Noin viidesosalla opettajista (21,1 %) oli oppilaita Kiinasta tai Vietnamista. Kaikista muista maista muodostettiin oma ryhmänsä ja 12 opettajaa (16,9 %) mainitsi heillä olleen oppilaita muista kuin edellä mainituista maista. Monella opettajalla oli luokassaan useasta eri maasta tulleita oppilaita. Opettajilta ei kysytty, mitä uskontoa maahanmuuttajataustaiset oppilaat edustivat, mutta oppilaiden lähtömaista voidaan päätellä, että suuri osa maahanmuuttajaoppilaista oli tullut islamin uskonnon piiristä.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Opettajien käsityksiä työstään monikulttuuristen oppilaiden opettajana

Opettajilta tiedusteltiin kyselylomakkeella heidän kokemuksiaan ja käsityksiään työstään luokassa, jossa on maahanmuuttajaoppilaita. Kysymyslomakkeelle vastaaminen tapahtui viisiportaisella Likert-asteikolla, jossa tarjotut vaihtoehdot olivat seuraavat: 1=ei yhtään, 2=vähän, 3=melko paljon, 4=paljon ja 5=erittäin paljon. Tässä tutkimuksessa kaikissa ristiintaulukoinneissa viisiportainen asteikko on muutettu kolmiportaiseksi tarkoitukseen sopivalla tavalla luokkia yhdistellen. Yhdistelymenettely on selvitetty kussakin tapauksessa erikseen. Yhdistelyn tavoitteena on ollut karsia niiden solujen määrää, joiden solufrekvenssit olisivat jääneet alle viiden.

Niistä kyselylomakkeella esitetyistä kysymyksistä, joihin vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla, saatujen vastausten keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 8. Kysymykset sisältävät opettajan monikulttuuriseen kompetenssiin liittyviä tekijöitä. Tarkastelun kohteena ovat opettajan monikulttuurisuuteen liittyvät tiedolliset ja taidolliset valmiudet, kokemukset ja asenteet. Vastauksensa opettajat pohjasivat maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta saamiinsa kokemuksiin ja niistä syntyneisiin käsityksiinsä. Taulukko on keskiarvojen mukaisessa järjestyksessä, siten että vahvasti yhdenmukaiset näkemykset on ilmaistu ensin. Kysymyksen edessä oleva numero viittaa kyselylomakkeen kysymysnumeroon. Maahanmuuttajaoppilaasta käytetään taulukoissa lyhennettä MMO (ks. Talib 1999a).

TAULUKKO 8. Opettajien käsityksiä työstään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajana. Kysymyksien vastausvaihtoehdot Likert-asteikolla 1–5: 1=ei yhtään, 2=vähän, 3=melko paljon, 4=paljon ja 5=erittäin paljon.

Kysymys	Keskiarvo M	Keskihajonta s
6. Viihdytkö opettajan työssä?	3,86	,83
21. Tuottaako yhteydenpito MMO:den vanhempiin ongelmia?	3,73	1,09
11. Aiheutuuko MMO:sta sinulle lisätyötä?	3,55	1,14
13. Tarvitsevatko MMO:t tunneilla erityisohjausta?	3,49	1,14
26. Koetko olevasi eriarvoisessa asemassa niihin opettajiin nähden, joilla ei ole luokassaan MMO:ta?	3,35	1,57
20. Tuottaako MMO:den arviointi vaikeuksia?	3,25	1,23
10. Onko opettajan työsi muuttunut MMO:den tultua luokallesi?	3,21	1,24
23. Koetko, että MMO:den opettaminen tavallisessa luokassa rasittaa sinua?	3,15	1,28
28. Pyritkö sopeuttamaan MMO:ta suomalaiseen kulttuuriin?	3,13	1,11
7. Koetko työsi rasittavaksi?	3,08	,95
25. Onko työsi nykyään haastavampaa kuin aikaisemmin, jolloin luokallasi ei ollut MMO:ta?	2,89	1,32
17. Ovatko opetusmenetelmäsi muuttuneet MMO:den myötä?	2,86	1,22
27. Katsotko voivasi auttaa MMO:ta integroitumaan suomalaiseen kulttuuriin?	2,83	,99
22. Pidätkö MMO:sta?	2,80	1,15

Kysymys	Keskiarvo M	Keskihajonta s
15. Vievätkö MMO:t liikaa opettajan aikaa?	2,77	1,29
16. Pystytkö varmistamaan myös suomalaisoppilaiden tukiope- tustarpeen riittävyyden?	2,76	1,19
31. Onko oma maailmankuvasi laajentunut MMO:den myötä?	2,63	1,00
24. Onko suhtautumisesi MMO:siin muuttunut kokemuksen myötä?	2,63	1,15
33. Kohdistetaanko MMO:den opetukseen liikaa resursseja?	2,59	1,20
29. Huomioitko opetuksessasi erilaisia kulttuurisia näkökulmia?	2,48	,92
12. Onko sinulla kieliongelmiä MMO:den kanssa?	2,46	1,07
32. Onko oma ammatillinen identiteettisi mielestäsi kehittynyt MMO:den myötä?	2,32	,94
14. Riittääkö aikasi oppitunneilla MMO:den erityisohjaukseen?	2,08	,63
19. Oletko kehittänyt itse oppimateriaalia MMO:ta varten?	2,06	1,08
9. Tunnetko mielestäsi riittävästi MMO:den kulttuuritaustaa?	1,97	,58
30. Katsotko voivasi kehittää myös MMO:den omaa kulttuuri- identiteettiä?	1,80	,73
18. Onko sinulla käytössäsi MMO:lle sopivaa oppimateriaalia?	1,66	,75
8. Oletko saanut monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta?	1,21	,44

N=71

Taulukosta voidaan havaita, että tutkimukseen osallistuneet opettajat viihtyivät työssään varsin hyvin (M 3.83) huolimatta siitä, että he kokivat maahanmuuttajaoppilaiden aiheutaneen heille lisätyötä (M 3.55). Näistä asioista opettajat olivat antamiensa vastausten perusteella varsin yksimielisiä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat yhteydenpidon maahanmuuttajaoppilaiden vanhempiin ongelmallisena (M 3.73). Opettajien antamat vastaukset, jotka liittyivät maahanmuuttajaoppilaiden tarpeeseen saada yksilöllistä ohjausta, olivat myös samansuuntaisia (M 3.49). Opettajien monikulttuurisuuteen liittyvä koulutuksellinen valmius oli erittäin heikko (M 1.21). Samoin opettajien kulttuuriset tiedot olivat melko heikot (M 1.97). Osittain ehkä siitä syystä he kokivat omat mahdollisuutensa maahanmuuttajaoppilaan kulttuuri-identiteetin tukemiseen vähäisiksi (M 1.80). Opettajat tunsivat olevansa eriarvoisessa asemassa (M 3,35) niihin opettajiin nähden, joilla ei ole luokassaan maahanmuuttajaoppilaita. Tämä käsitys johtui ehkä siitä, että useimpien vastaajien mielestä maahanmuuttajaoppilaita aiheutui opettajalle lisätyötä. Yhteistyö maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhempien kanssa oli usein ongelmallista (M 3,73). Opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnin vaikeaksi (M 3,25). Lisäksi he kokivat työn rasittavuuden lisääntyneen (M 3,15) ja maahanmuuttajaoppilaiden vieneen liikaa heidän aikaansa (M 2,77). Näillä kokemuksilla voi olla merkitystä opettajien työmotivaatioon. Tämän taulukon tuloksia tarkastellaan tarkemmin luvuissa 7.2–7.6.

7.2 Opettajien monikulttuuriset tiedolliset ja taidolliset valmiudet

7.2.1 Opettajien kulttuuriset tiedot

Kysymyslomakkeella tiedusteltiin opettajilta heidän käsityksiään omista monikulttuuriseen kasvatukseen ja opetukseen liittyvistä tiedollisista valmiuksistaan. Näitä käsityksiä on tarkasteltu seuraavassa taulukossa (taulukko 9). Tarkastelu kohdistuu niihin valmiuksiin, jotka liittyvät opettajan saamaan monikulttuuriseen koulutukseen ja opettajan kulttuuriin tietoihin. Keskiarvot ja -hajonnat liittyvät edellisessä taulukossa esitettyihin tietoihin.

TAULUKKO 9. Opettajien monikulttuurinen koulutus ja kulttuurituntemus

Tiedollinen valmius	<i>Ei yhtään %</i>	<i>Vähän %</i>	<i>Melko paljon %</i>	<i>Paljon %</i>	<i>Erittäin paljon %</i>	<i>Yhteen- sä %</i>	<i>Keski- arvo</i>
Oletko saanut monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta?	80,3	18,3	1,4	,0	,0	100,0	1,21
Tunnetko mielestäsi riittävästi MMO:den kulttuuritaustoja?	16,9	70,4	11,3	1,4	,0	100,0	1,97

N=71

Tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajien monikulttuurisuuteen liittyvät koulutukselliset valmiudet olivat huonot, koska suurin osa opettajista (80,3 %) ei ollut saanut minäkäänlaista monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta (M 1.21, s 0.44). Huomionarvoista on, että ainoastaan 1,4 prosenttia vastaajista arvioi saaneensa melko paljon koulutusta. Kukaan vastaajista ei ollut saanut koulutusta paljon tai erittäin paljon. Suurin osa (87,3 %) opettajista koki tietonsa maahanmuuttajaoppilaiden kulttuureista olemattomiksi tai vähäisiksi (M 1.97, s 0.58). Kulttuurinen tietoisuus, toisen kulttuurin arvojen, normien sekä ajatus- ja toimintamallien tunteminen kuuluvat opettajan monikulttuuriseen kompetenssiin (ks. Jokikokko 2005a, 94–96). Miettisen ja Pitkäsén (1999, 27–28) tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat samansuuntaisesti vieraiden kulttuurien tuntemuksensa puutteelliseksi. Myös Talibin (1999a, 199–200) väitöstutkimuksen tuloksista ilmeni, että opettajilla ei ollut mielestään tarpeeksi tietoa maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta eikä oppilaiden kulttuuritaustoista. Paitsi kulttuurista tietoa opettajilta puuttuu usein myös tietoa oppimisvaikeuksista sekä oppilaan psyykkiseen hyvinvointiin liittyvistä tekijöistä (ks. Talib 2005, 40).

Taulukossa 10 tarkastellaan ristiintaulukoinnin avulla opettajien monikulttuurisuuteen liittyvän koulutuksen ja kulttuuritaustojen tuntemisen välistä yhteyttä. Kulttuuritaustojen tuntemista oli kysytty viisiportaisella Likert-asteikolla. Vastausväli oli 1–5, joka on ristiintaulukointia varten muutettu kolmiportaiseksi yhdistämällä *melko paljon* ja *paljon* ja *erittäin paljon* -luokat *paljon* -luokaksi. Muut luokat *ei yhtään* ja *vähän* ovat pysyneet ennallaan. Luokat on yhdistetty, koska solufrekvenssit olisivat jääneet kahdessa ensin mainitussa luokassa liian pieneksi (alle viisi) ja *erittäin paljon* -vaihtoehdossa solufrekvenssi oli nolla. Luokkia yhdistämällä kuitenkin kahden solun frekvensseiksi jäi alle viisi.

TAULUKKO 10. Monikulttuurisuuteen liittyvän koulutuksen ja kulttuuritaustojen tuntemisen välinen yhteys

Monikulttuurisuuteen liittyvä koulutus		Kulttuuritaustojen tunteminen			
		<i>Ei yhtään</i>	<i>Vähän</i>	<i>Melko paljon, paljon tai erittäin paljon</i>	<i>Yhteensä</i>
<i>Ei</i>	<i>n</i>	12	41	4	57
	<i>%</i>	21,1	71,9	7,0	100,0
<i>Kyllä</i>	<i>n</i>	0	9	5	14
	<i>%</i>	,0	64,3	35,7	100,0
<i>Yhteensä</i>	<i>n</i>	12	50	9	71
	<i>%</i>	16,9	70,4	12,9	100,0

Pearson Chi-Square=10,342; df=2; p=,006

Oletusten mukaisesti monikulttuurisuuteen liittyvällä koulutuksella ja kulttuuritaustojen tuntemisella on yhteys. Niistä opettajista, jotka olivat saaneet monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta, jokaisella oli oman arvionsa mukaan ainakin vähän vieraisiin kulttuureihin liittyvää tietämystä. Monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta saaneista opettajista yli kolmasosa (35,7 %) mainitsi tuntevansa melko paljon tai paljon maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuritaustoja. Vastaavasti niistä opettajista, jotka eivät olleet saaneet monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta, vain 7,0 prosenttia tunsi oman arvionsa mukaan eri kulttuuritaustoja melko paljon tai paljon. Pearsonin Chi-Square-testin p-arvon avulla ($p = ,006$) voidaan todeta monikulttuurisuuteen liittyvän koulutuksen ja kulttuuritaustojen tuntemisen yhteyden olevan tilastollisesti merkitsevä ($p < ,01$). Johtopäätöksenä voidaan todeta, että monikulttuurisuuteen liittyvällä koulutuksella on merkitystä kulttuuritaustojen tuntemisen suhteen. Sukupuoli, koulutus, työssäolovuodet tai luokassa olevien maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä eivät olleet tulosten perusteella eroja selittäviä tekijöitä opettajien kulttuuritaustan tuntemisessa. Millään edellä mainitulla taustamuuttujalla ei myöskään ollut yhteyttä monikulttuurisuuteen liittyvän koulutuksen kanssa. Huomioitavaa on, että korkeintaan viisi vuotta opettajina toimineilla opettajilla ei ollut muita enemmän monikulttuurisuuskoulutuksella saatuja valmiuksia. Koulutuksen puute ja niukat tiedot muista kulttuureista liittyvät siihen kuvaan, joka piirtyy tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien monikulttuurisesta kompetenssista. (Ks. Gay 1998, 20; Talib 2005, 80).

Opettajan valmiuksiin toteuttaa työtään voidaan liittää maahanmuuttajaoppilaille sopivan oppimateriaalin (taulukko 11) tarjonta ja käyttö. Oppimateriaalia tarkastellaan kahdesta näkökulmasta. Ensiksikin, onko vastaajalla käyttökelpoista maahanmuuttajataustaisten lasten opettamiseen liittyvää oppimateriaalia. Toiseksi, onko vastaaja itse kehittänyt tarvitsemaansa oppimateriaalia.

TAULUKKO 11. Opettajilla käytössään oleva maahanmuuttajaoppilaille sopiva oppimateriaali

Oppimateriaali	<i>Ei yhtään %</i>	<i>Vähän %</i>	<i>Melko paljon %</i>	<i>Paljon %</i>	<i>Erittäin paljon %</i>	<i>Yhteen- sä %</i>	<i>Keski- arvo</i>
Onko sinulla käytössäsi MMO:lle sopivaa oppimateriaalia?	46,5	43,7	8,5	,0	1,4	100,0	1,66
Oletko kehittänyt itse MMO:lle sopivaa oppimateriaalia?	32,4	46,5	9,9	5,6	5,6	100,0	2,06

Lähes puolet opettajista (46,5 %) ilmoitti, että heillä ei ollut käytössään maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen tarkoitettua sopivaa oppimateriaalia (M 1.66, s 0.75). Lähes saman verran (43,7 %) opettajista ilmoitti, että heillä oli vähän maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettua oppimateriaalia. Vain yksi opettaja ilmoitti, että hänellä oli erittäin paljon sopivaa oppimateriaalia. Kyselylomakkeella tiedusteltiin avoimella kysymyksellä, minkälaista oppimateriaalia opettajat olisivat halunneet. Niistä saatujen vastausten perusteella opettajat kaipaivat selkokielisiä, helppolukuisia oppikirjoja, maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettuja yksinkertaistettuja työkirjoja ja ennen kaikkea suomen kielen opettamiseen liittyvää materiaalia. Yli kaksi kolmasosaa opettajista (67,6 %) oli itse ainakin vähäisessä määrin kehittänyt maahanmuuttajaoppilaille sopivaa oppimateriaalia (M 2.06, s 1.08). Kriittisyyden op-

pimateriaaleja kohtaan ja oman opetusmateriaalin tuottamisen voidaan katsoa kuuluvaksi opettajan monikulttuuriseen kompetenssiin (ks. luku 5.2.3). Myös Miettisen (2001, 55) väitöstutkimuksen tulosten mukaan opettajat kaipasivat sopivaa oppimateriaalia erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen opettamiseen, sekä eri oppiaineisiin liittyvää materiaalia. He kaipasivat lisäksi eri kulttuureista kertovaa materiaalia.

7.2.2 Opettajien käsityksiä monikulttuurisista valmiuksistaan

Tutkimuksen haastatteluosuuteen osallistuneilta opettajilta tiedusteltiin myös heidän arvioitaan omista monikulttuurisista valmiuksistaan. Opettajat viittasivat vastauksissaan kahdenlaisiin valmiustekijöihin. Heidän käsityksensä mukaan opettajan oli mahdollisuus saada monikulttuurisuuteen liittyviä valmiuksia joko koulutuksen ja/tai kokemuksen kautta.

Koulutuksellinen valmius. Tutkimuksen teemahaastatteluosuudessa opettajilta tiedusteltiin, minkälaisia maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen liittyviä valmiuksia heillä oli. Opettajilta tiedusteltiin lisäksi, minkälaista monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta he olivat saaneet. Kukaan haastatelluista opettajista (12/12) ei ollut saanut monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta. Kenenkään opintoihin ei ollut opettajankoulutuksessa sisältynyt monikulttuurisuuteen liittyviä opintoja. Kukaan opettajista ei ollut myöskään saanut monikulttuurisuuteen liittyvää täydennyskoulutusta.

Kokemuksen kautta tullut valmius. Opettajilta tiedusteltiin myös, oliko kokemus maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta lisännyt heidän valmiuksiaan. Neljäsosalla (3/12) haastatelluista opettajista oli jo lähes kymmenen vuoden kokemus maahanmuuttajaoppilaisista. Yksi vastaajista toimi ensimmäistä vuotta maahanmuuttajaoppilaiden parissa. On jokseenkin selvää, että kauan työssä olleet opettajat eivät olleet saaneet aiheeseen liittyvää koulutusta opettajankoulutuksessa, koska heidän opiskeluaikanaan maahanmuuttajien määrä on Suomessa ollut vielä vähäinen. Haastatelluista opettajista viidellä oli alle viiden vuoden opettajankokemus. Monikulttuurisuutta ei ollut sisältynyt heidänkään koulutukseensa. Kaksi kolmasosaa (8/12) vastaajista katsoi omien monikulttuurisuuteen liittyvien valmiuksiensa tulleen käytännön työn ja kokemuksen kautta. Valmius oli kasvanut vuosien myötä erilaisten kokeilujen sekä yritysten ja erehdysten kautta. Mitä enemmän kokemusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta opettajalla oli, sitä suurempi valmius hänellä omasta mielestään oli myös monikulttuurisuuden kohtaamiseen. Kolme opettajaa mainitsi kokemuksen lisänneen heidän tietojaan eri kulttuureista. Yksi haastatelluista opettajista kertoi, että hänen valmiuttaan lisäsi oma kiinnostus ja sitä kautta hankitut tiedot eri kulttuureista. Kolmasosa vastaajista (4/12) koki alussa, kun kokemusta eikä koulutusta ollut, maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen olleen erittäin hankalaa ja tuoneen runsaasti lisäpainetta. Opettajat olivat joutuneet uuden tilanteen eteen valmistautumatta ja tunsivat epätietoisuutta niistä pedagogisista menetelmistä, joiden mukaan maahanmuuttajaoppilaita tulisi opettaa. Hämmennystä aiheuttivat myös kulttuurien erilaisuus ja tietämättömyys siitä, miten erilaisuuteen tulisi suhtautua.

Mitenkä, sitä nyt, missä asteikossa sanotaan, että syksyllä kun mä alotin täällä, niin ei mull ollut minkäänlaisia valmiuksia eikä mitään käsitystä. Mä en ollut koskaan opettanut maahanmuuttajia, enkä saanu mistään myöskään tietoa siihen. Että mä oon kehittänyt ihan oman tavan siihen. (d)

No koulutuksen puolelta ainakin huonot, ett silloin ei puhuttu mitään maahanmuuttajaoppilaista. Kaikki tieto, mikä on tullut, on itseopittua, noin niin kuin kantapään kautta. (e)

Ensimmäiset maahanmuuttajat, kun tuli niin ei silloin ollut oikeen minkäänlaista valmiutta. Ei sitä oikeen tiennyt, ett miten erilaisiin kulttuureihin tai niitten tapoihin olis pitäny suhtautua. Eikä sitä, ett miten pitäis opettaa, kun ei ne osaa kunnolla suomea. Mä luulen, ett aika paljon on katottu läpi sormien. Sitä katottin ja kokeiltiin, eksyttiin ja erehdyttiin. Kyllä se oli tosi hankalaa. Kyllä sitä pikkuhiljaa on saanut siihen jonkinlaisia valmiuksia, ett tietää suurin piirtein, mistä pitää aloittaa ja mihin täytyy painottua. (f)

Myös Talib (1999a, 182–183, 199–200) on tutkimuksessaan saanut samansuuntaisia tuloksia. Jokikokon (2005b, 192) mukaan osa hänen tutkimukseensa (N=10) osallistuneista maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettavista opettajista, joilla oli takanaan lyhyt työura, koki työnsä lähinnä ”selviytymistaisteluna”. Opettajat, joilla oli usean vuoden kokemus maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta, eivät kokeneet työtään niin ongelmakeskeisenä kuin uransa alussa olleet opettajat. Tästä voidaan päätellä, että opettajien kokemus maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta, oli lisännyt heidän monikulttuurista kompetenssiaan. Työkokemuksella on Leinon (1996, 74) mukaan keskeinen osuus opettajan ammatillisen kompetenssin kasvussa. Myös Matinheikki-Kokon (1997, 12) mukaan monikulttuurinen pätevytyminen tapahtuu parhaiten kokemuksen kautta oppimisena.

Ammatillisten valmiuksien lisääminen. Opettajilta tiedusteltiin haastattelussa, minkälaisia ammatillisia valmiuksia lisäävää koulutusta he kaipasivat. Jokainen haastatteluun osallistunut opettaja (12/12) katsoi tarvitsevansa monikulttuurisuuteen liittyvää lisäkoulutusta ja jokainen oli valmis kouluttautumalla lisäämään ammatillista valmiuttaan. Opettajista lähes puolet (5/12) mainitsi nimenomaan, ettei heillä ollut tarpeeksi tietoa oppilaiden kulttuuritaustoista ja kulttuurisista toimintamalleista. He kaipasivatkin ensisijaisesti koulutusta eri kulttuureihin liittyvää koulutusta. Opettajat toivoivat myös eri uskontoihin liittyvää koulutusta. Kulttuuritaustan ja kulttuuristen toimintatapojen tunteminen auttaa vastaajien mukaan opettajaa ymmärtämään maahanmuuttajaoppilaan käyttäytymistä ja hänen tapaansa toimia. Ilman oppilaan kulttuuritaustan tuntemista opettajan on vaikea tukea lapsen oman etnisen identiteetin kehittymistä.

Kaipaisin selkeää opettajien koulutusta eri kulttuureista ja uskonnoista. (a)

Ehkä joku tommonen paketti jostain muslimiuskonnosta tai jostain heidän kulttuurista tai jostain. Simmonen olis tosi suuri apu. (d)

Opettajat kokivat, että heikot kulttuuriset tiedot hankaloittivat yhteistyötä maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa. Opettajat olivat tunteneet itsenä epävarmoiksi tavatessaan oppilaiden vanhempia. Siitä huolimatta haastatteluun osallistuneet pitivät koulun ja vanhempien välistä vuorovaikutusta tärkeänä. Kaksi opettajaa toivoi nimenomaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhempien kohtaamiseen liittyvää koulutusta. He mainitsivat, että eri kulttuureille ominaiset erilaiset tervehtimistavat, varsinkin eri sukupuolten välillä, olivat aiheuttaneet hämmäntäviä tilanteita. Yksi opettaja toivoi tietoa siitä, miten eri kulttuureissa suhtaudutaan naisopettajaan. Hän oli kokenut, että häntä ei oikeas-

taan pidetty opettajana, koska hän oli nainen. Lisäksi opettaja kaipasi tietoa siitä, miten eri kulttuureissa suhtaudutaan tyttöjen kouluttautumiseen. Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen lisäämiseksi yksi haastatelluista opettajista kaipasi englannin kielen kursseja, koska maahanmuuttajalasten vanhemmat osasivat usein oman äidinkiellensä lisäksi vähän englantia. Opettajista lähes puolet (5/12) mainitsi kaipaavansa myös pedagogista koulutusta ja käytännön neuvoja, miten opettaa oppilasta, jonka suomen kielen taito on puutteellinen.

Vanhempien kohtaamisesta pitäis kouluttaa. Se on ehkä se vaikein. Lapset ovat aina samanlaisia. Ne oppivat ja sopeutuvat, mutta kuinka kodit kohdataan, siinä on se vaikeus. (a)

Eri kulttuurien tavoista pitäis tietää. Aina ei tiedä, voiks nainen esimerkiksi kätellä miestä, kun tervehtii. Välillä on syntynyt vähän kiusallisia tilanteita. (e)

Pedagogisessa mielessä olis hyvä tietää, miten lähes ummikkoo voisi opettaa viisaasti, kun ei ole käytössä yhteistä kieltä ja kulttuuritaustaa. (g)

Mä en tiedä, miten oikein opettais, ett ne ymmärtäis, kun ei ne oppikirjoist ymmärrä mitään, kun teksti on niis liian vaikeeta. Niill pitäis olla omat oppikirjat. (c)

Kolmasosa (4/12) haastatelluista opettajista piti suomen kielen opettamista vaikeana oppilaille, joiden äidinkieli on joku muu kuin suomi. Siksi he halusivat tähän liittyvää koulutusta. Suomen kielen opettaminen oli suurelta osin luokanopettajan vastuulla, koska maahanmuuttajaoppilaille oli vain rajalliset mahdollisuudet osallistua S2 -opetukseen.

Mulla ei oo mitään käsitystä, miten suomee vois opettaa vierasmaalaisille. Kyllä joka opettajalle, jolla on maahanmuuttajia, pitäis simmosta koulutusta antaa. (l)

Opettajan halu lisätä kulttuurisia tietoja ja pedagogisia taitoja kytkeytyy hänen ammatilliseen kehittymiseensä. Niiden avulla opettaja voi lisätä monikulttuurista kompetenssiaan. Koulutuksen lisäksi opettajat kaipasivat maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettuja oppikirjoja ja muuta oppimateriaalia. Pitkäsén (2006, 90) tutkimuksessa, joka käsitteli etnistä ja kulttuurista monimuotoisuutta viranomaistyössä, peruskoulun ja lukion opettajista (n=313) enemmistö (80 %) kaipasi lisäkoulutusta eniten etnisten vähemmistöjen kulttuurisista käytännöistä sekä kulttuurisista arvo- ja normijärjestelmistä. Valtaosa opettajista (74 %) kaipasi koulutusta kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen liittyvissä kysymyksissä ja yli puolet opettajista halusi vieraisiin uskontoihin (63 %) ja vieraisiin kieliin (57 %) liittyvää koulutusta.

Koulun monikulttuuriset valmiudet. Haastattelussa opettajilta kysyttiin heidän käsitystään koulun monikulttuurisuuteen liittyvistä valmiuksista. Samassa yhteydessä käsiteltiin kunnan tarjoamia maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettuja tukitoimia. Opettajat kertoivat, että maahanmuuttajaoppilaille annettiin jonkin verran erityisopetusta pienryhmä- tai samanaikaisopetuksena. Kaksi kolmasosaa opettajista (8/12) mainitsi, että heillä oli koulussaan S2 -opettaja. Erillisestä maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettua tukiopetuksesta oli neljä mainintaa. Yksi haastatelluista opettajista kertoi koulussa tarjottavasta oman kielen opetuksesta. Neljäsosa (3/12) haastatelluista kertoi, että heillä oli koulussa maahanmuuttajataustainen kouluavustaja. Haastatellut opettajat kokivat nämä tukitoimet tervetulleina

ja katsoivat, että niistä oli hyötyä sekä oppilaalle että opettajalle. Maahanmuuttajaoppilas pääsi välillä opiskelemaan pieneen ryhmään ja sai näin yksilöllisempää opetusta. Maahanmuuttajaoppilaan ollessa pienryhmäopetuksessa opettajat voivat keskittyä suomalaisoppilaiden ohjaamiseen. Opettajien käsityksen mukaan koulun valmiudet monikulttuurisuuden kohtaamiseen olivat lisääntyneet (10/12) kokemuksen myötä. Ne haastatelluista opettajista (3/12), jotka olivat olleet koulussa jo ensimmäisten maahanmuuttajaoppilaiden tullessa, kokivat, että koulun valmius maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen oli alussa ollut olematon.

Meiän koulussa on ollut mamuoppilaita jo aika monta vuotta, ett ehkä jonkunmoist valmiuttaki on jo. En mä tiä, kyll välil on tuntunu, ett tää homma on läjähtänyt syliin yhtäkkiä. (h)

Meijän koulu on jo aika rutinoitunut tähän. Tääll on vissiin ollut aika kauan näit maahanmuuttajii. Alkaa pikkuhiljaa olla nää hommat jonkinnäkösess hanskas. (f)

Haastatteluista ilmeni, että koulun valmiudella ja kyvyllä toteuttaa opetussuunnitelman oppisisältöjä on yhteys kaupungin maahanmuuttajaopetukseen antamiin resursseihin. Tällöin on kyse maahanmuuttajaoppilaille tarkoitetuista suomi toisena kielenä -opetuksesta, tukiopetustunneista, kouluavustajista ja omankielisistä opettajista. Haastatteluun osallistuneiden opettajien käsitysten mukaan maahanmuuttajaoppilaille tarkoitetun valmiin ja sopivan oppimateriaalin puute heikentää sekä opettajan että koulun valmiutta toteuttaa opetusta laadukkaasti. Opettajat kokivat maahanmuuttajaopetuksen olleen koulussa hapuilevaa selkeän, määrätietoisen maahanmuuttajastrategian puuttuessa sekä koulun että kunnan tasolla. Kunnalta kaivattiin kouluille myös yhtenäisiä ohjeita esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnista. Yhtenäisten opetuskäytänteiden puuttuminen aiheutti epätietoisuutta. Jokainen opettaja yritti selviytyä maahanmuuttajaoppilaiden mukanaan tuomista haasteista omalla tavallaan. (Ks. myös Talib 1999a, 199.) Maahanmuuttajaoppilaiden tuloon ei ollut osattu koulun eikä todennäköisesti kunnankaan tasolla etukäteen riittävästi valmistautua. Opettajat asetettiin lopulta vastuun kantajiksi, vaikka henkilökohdaisella tasolla juuri heillä oli syntyneessä tilanteessa heikoimmat mahdollisuudet valmistautua tuleviin haasteisiin.

Jokainen ope ja koulu hapuilee omalla tavallaan omien mamuoppilaidensa kanssa ja pyrkii antamaan heille mahdollisimman paljon tilaisuuksia oppimiseen. Aika paljon se on resursseista kiinni, niihin pitäis satsata. (a)

Mun mielestä koulut ja opettajat on saanut aika vähän tietoa. Se on tullut yllätyksenä ja ilman valmistautumista. Vasta nyt ollaan sit ruvettu kiinnostumaan siitä, ett mitä opettajien hyväks voitais tehdä. Jotain yhtenäisii ohjeita olis kaivattu tueks. (j)

Myös Talib (2005, 83–84; ks. myös Suni 1996, 116) on todennut maahanmuuttajatuikiopetukseen annettujen resurssien olevan yleensä riittämättömiä, eikä maahanmuuttajaopetukselle asetettuja tavoitteita pystytä toteuttamaan. Myös Hammar-Suutari (2005, 120–121) painottaa riittäviä resursseja, jotta tarkoituksenmukainen interkulttuurinen toiminta olisi mahdollista viranomaistyössä. Samoin Pitkänen (2004, 110–111) korostaa

maahanmuuttajaopetuksen resursseja sekä opettajien ja opettajiksi opiskelevien monikulttuurisuuteen liittyvän koulutuksen tärkeyttä.

7.2.3 Yhteenveto opettajien monikulttuurisista valmiuksista

Opettajien monikulttuurisuuteen liittyvistä ammatillisista valmiuksista voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa ei ollut saanut minkäänlaista monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvää koulutusta. Opettajat kokivat omat tietonsa eri kulttuureista hyvin vähäisiksi. Opettajan kulttuuriset tiedot ovat osa hänen monikulttuurista kompetenssiaan. Kulttuuriin tietoihin voidaan liittää myös erilaisten kulttuuristen arvojen, normien ja toimintamallien tunteminen. Myös Miettisen ja Pitkäsen (1999, 27) tutkimuksen tulosten mukaan opettajan monikulttuurista työtä leimasivat valmistautumattomuus ja tiedon puute. Jokikokon (2002, 87; 2005a, 94–96; ks. myös Räsänen 2002a, 104–105; Salo-Lee 2005, 123–132; Matinheikki-Kokko 2002, 292) mukaan kulttuurinen tietoisuus, oman kulttuuritaustan tunteminen sekä tiedot toisista kulttuureista, on yksi interkulttuurisen kompetenssin keskeisistä ulottuvuuksista (ks. luku 5.2.3). Paavola (2007, 128), joka käsitteli väitöskirjatutkimuksessaan monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumista esiopetuksessa, on saanut samansuuntaisia tuloksia. Hänen tutkimuksessaan opettajat toivat selvästi esille sen, että heillä oli liian vähän tietoa muista kulttuureista ja monikulttuurisuuskasvatuksesta.

Gayn (1998, 20) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteet jäivät monelta osin saavuttamatta johtuen siitä, että kasvattajilla ei ole riittävää ammatillista koulutusta ja valmistautumista (ks. luku 4.2.3). Myös Talib (2005, 80) mainitsee tutkimustuloksiinsa vedoten, että monikulttuurinen koulu ei voi toteutua ilman monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta ja tietoa. Miettisen ja Pitkäsen (1999, 28–29) mukaan opettaja, jolla ei ole riittävää kuvaa eri kulttuureista ja niiden toimintamalleista, tulkitsee maahanmuuttajaoppilaita oman kulttuurinsa arvojärjestelmän ja toimintamallien mukaisesti (ks. luku 5.2.1).

Haastatteluista saadut vastaukset tukivat kvantitatiivisesta tutkimuksesta saatuja vastauksia. Haastattelujen opettajien valmiuksista voidaan todeta, että opettajat olivat valmistautumatta joutuneet vastaanottamaan maahanmuuttajaoppilaita. Heillä ei oman käsityksensä mukaan ollut riittäviä valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen eikä opettamiseen. He eivät myöskään tunteneet vieraita kulttuureita mielestään riittävästi. Haastatteluun osallistuneiden opettajien käsityksen mukaan maahanmuuttajaoppilaille tarkoitetun valmiin ja sopivan oppimateriaalin puute heikensi opettajan valmiutta toteuttaa opetusta laadukkaasti. Opettajat katsoivat valmiutensa maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kohtaamiseen olleen myös heikot. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä sopeutumiskykyä voidaan pitää pedagogisina taitoina, jotka liittyvät opettajan monikulttuuriseen kompetenssiin. Opettajat uskoivat omien valmiuksiensa kuitenkin lisääntyneen käytännön kokemuksen ja oman kiinnostuksen kautta. Usean vuoden ajan maahanmuuttajaoppilaita opettaneet opettajat kokivat, että heillä oli melko hyvät valmiudet työskennellä monikulttuurisen oppilasryhmän opettajana.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien opiskeluaikainen opettajankoulutus ei ollut sisältänyt monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta. Tähän liittyvää täydennyskoulutukseen ei ollut kukaan opettajista saanut. Jokainen haastateltu opettaja oli kuitenkin halukas koulutautumisen avulla perehtymään monikulttuurisuuden tuomiin haasteisiin. Mahdollista kui-

tenkin on, että tarjolla ollut koulutus ei ollut tavoittanut haastatteluun osallistuneita opettajia. Maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen liittyvä koulutus joutuu kilpailemaan muun koulutuksen kanssa opettajien rajallisista yksilöllisistä kouluttautumismahdollisuuksista. Opettajien kokemaa koulutustarve oli sitä suurempi, mitä vähäisempi kokemus opettajalla oli maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Opettajat kaipasivat lisää tietoa erityisesti kulttuuritaustojen tuntemisesta, kulttuurista arvoista ja eri kulttuureihin liittyvistä toimintatavoista. Opettajat toivoivat pedagogista koulutusta käytännön opetustyöhön.

Koulut olivat joutuneet lähes valmistautumatta vastaanottamaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Koulujen monikulttuuriset valmiudet ovat vuosien maahanmuuttajaopetuksen ja siitä saadun kokemuksen myötä lisääntyneet. Koulujen valmiutta olivat lisänneet kunnan tarjoamat maahanmuuttajaopetukselle tarkoitetut tukitoimet. Resursseja opetuksen toteuttamiseksi toivottiin kuitenkin lisää. Monikulttuurisen koulun käytäntöihin liittyen Talibin (2005, 91) tutkimustuloksissa korostui ennen kaikkea joustavuus, mikä ilmeni resurssien, tukitoimien ja ajan joustavana käyttönä. Tällöin pitäisi luopua kategorisista rajoista. Esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistavan opetuksen pituuden tulisi olla joustava riippuen yksilöllisistä tarpeista. Myös maahanmuuttajaoppilaille kohdennetun tukiopetuskiintiön tulisi olla joustava. Monikulttuurisuuden toteutuminen edellyttää Talibin mukaan kaikilta viranomaisilta asennemuutosta. Pelkkä suvaitsevaisuus ei riitä, vaan koulujen on kauttaaltaan muututtava monikulttuurisuutta arvostavaksi.

7.3 Opettajien monikulttuurisuuteen liittyvät kokemukset

7.3.1 Opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta

Opettajan monikulttuurisuuteen liittyvät ammatilliset kokemukset nähdään tässä tutkimuksessa yhtenä monikulttuurisen kompetenssin osa-alueena. Edellisessä luvussa esitettyjen tulosten mukaan opettajien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen ja kasvatamiseen liittyvät valmiudet olivat lisääntyneet kokemuksen myötä. Opettajan ammatillisia monikulttuurisuuteen liittyviä kokemuksia ja sitä kautta saavutettuja valmiuksia voidaan pitää osana opettajan monikulttuurista kompetenssia. Opettajan kokemukset heijastuvat siihen, miten hän monikulttuurista opettajuuttaan toteuttaa. Tutkimuksen kyselykaavakkeella tiedusteltiin opettajien kokemuksia, joita heille oli maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen yhteydessä kertynyt. Kokemuksiin liittyviä kysymyksiä kartoitettiin kyselylomakkeella strukturoiduilla, viisiportaisilla Likert-asteikollisilla kysymyksillä sekä avoimilla kysymyksillä. (Taulukko 12.) Kokemuksia on myöhemmin tarkasteltu myös opettajan maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa kohtaamien ongelmien kautta luvussa 7.7.

TAULUKKO 12. Opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta

Opettajien kokemuksia	<i>Ei yhtään %</i>	<i>Vähän %</i>	<i>Melko paljon %</i>	<i>Paljon %</i>	<i>Erittäin paljon %</i>	<i>Yhteen- sä %</i>	<i>Keski- arvo</i>
Onko opettajan työsi muuttunut MMO:den tultua luokalleesi?	9,9	23,9	15,5	36,6	14,1	100,0	3,21
Aiheutuuko MMO:sta sinulle lisätyötä?	2,8	18,3	25,4	28,2	25,4	100,0	3,55
Onko sinulla kieli-ongelmia MMO:den kanssa?	19,7	33,8	31,0	11,3	4,2	100,0	2,46
Tarvitsevatko MMO tunneilla erityisohjausta?	7,0	8,5	35,2	26,8	22,5	100,0	3,49
Vievätkö MMO liikaa opettajan aikaa?	16,9	32,4	19,7	18,3	12,7	100,0	2,77
Riittääkö aikasi oppitunneilla MMO:den erityisohjaamiseen?	9,9	77,5	7,0	5,6	,0	100,0	2,08
Pystytkö varmistamaan suomalaisoppilaiden tukiovetustarpeen riittävyyden?	14,1	32,4	26,8	16,9	9,9	100,0	2,76
Ovatko opetusmenetelmäsi muuttuneet MMO:den myötä?	9,9	39,4	18,3	19,7	12,7	100,0	2,86
Tuottaako yhteydenpito MMO:den vanhempiin ongelmia?	4,2	9,9	21,1	38,0	26,8	100,0	3,73
Tuottaako MMO:den arviointi vaikeuksia?	8,5	19,7	29,6	22,5	33,8	100,0	3,25
Koetko, että MMO:den opettaminen rasittaa sinua?	11,3	22,5	23,9	23,9	18,3	100,0	3,15

Melkein yksimielisesti (90,1 %) kyselyyn vastanneet opettajat kokivat, että opettajan työ oli muuttunut maahanmuuttajaoppilaiden myötä. Yli puolet opettajista (66,2 %) koki, että heidän opettajatyönsä oli muuttunut melko paljon, paljon tai erittäin paljon maahanmuuttajaoppilaiden tultua heidän luokalleen (M 3.21, s 1.24).

Yhtenä osana työn muuttumista kuvaa opettajien kokeman työmäärän lisääntyminen. Lähes kaikki opettajat (97,2 %) kokivat, että maahanmuuttajaoppilaat olivat lisänneet heidän työmääräänsä (M 3.55, s 1.14). Vastaajista yli puolet (53,6 %) jakoi käsityksen, että heidän työmääränsä oli lisääntynyt paljon tai erittäin paljon. Opettajilla oli lisäksi mahdollisuus vastata avoimeen kysymykseen, jossa tiedusteltiin, minkälaista lisätyötä maahanmuuttajaoppilaat olivat aiheuttaneet. Opettajista 52 (N=71) vastasi tähän kysymykseen. Varsinaiseen opetustyöhön liittyvästä lisätyöstä, kuten yksilöllisen ohjauksen lisääntymi-

sestä, opetuksen eriyttämisestä, asian opettamisesta moneen kertaan, oheismateriaalin valmistamisesta mainitsi vähän yli puolet (59,2 %) kysymykseen vastanneista opettajista. Työmäärää lisäsivät myös käytöshäiriöiden ja sosiaalisten ongelmien selvittely (7,0 %) sekä erilaiset opetusjärjestelyt esimerkiksi uskontotuntien aikana (4,2 %). Opetusjärjestelyillä tarkoitettiin lähinnä toimivan lukujärjestyksen laadintaan liittyviä asioita. Kahden opettajan näkemyksen mukaan yhteydenpito maahanmuuttajaoppilaiden vanhempiin lisäsi heidän työmääräänsä. Myös Talib (2005, 83) ja Pitkänen (2006a, 82) ovat omien tutkimustensa tulosten pohjalta päätyneet käsitykseen, että eri kulttuureista tänne tulleet oppilaat lisäävät opettajan työmäärää.

Valtaosa vastaajista (80,3 %) oli kohdannut ongelmia, joiden perussyy oli maahanmuuttajaoppilaan riittämätön suomen kielen taito. Lähes joka toinen (46,5 %) opettaja koki, että maahanmuuttajaoppilaan heikko suomen kielen taito oli aiheuttanut melko paljon, paljon tai erittäin paljon ongelmia (M 2.46, s. 1.07). Myös Talibin (2005, 83) tutkimuksessa monikulttuuristen koulujen opettajat mainitsivat toimivan yhteisen kielen puuttumisen aiheuttavan ongelmia.

Ehkä juuri kieliongelmiin johtuen enemmistö (93,0 %) opettajista katsoi, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat tarvitsivat oppitunneilla erityisohjausta (M 3.49, s. 1.14). Vastanneista noin puolet (49,3 %) arvioi oppilaiden tarvitsevan erityisohjausta paljon tai erittäin paljon. Valtaosa vastanneista (90,1 %) uskoi, että heillä riitti aikaa erityisohjauksen antamiseen, tosin aikaa oli käytössä niukasti (M 2.08, s. 0.63). Vain joka kymmenes (9,9 %) opettaja mainitsi, että aika ei riittänyt lainkaan yksilölliseen ohjaamiseen. Tämän kysymyksen yhteydessä opettajat saivat tarkentaa, minkälaista erityisohjausta maahanmuuttajaoppilaat tarvitsivat. Opettajista 56 vastasi tähän avoimeen osioon. Heistä yli puolet (57,7 %) raportoi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarvinneen yksilöllistä ohjausta, joka oli lähinnä sanojen, tekstien, asioiden ja ilmiöiden selittämistä. Noin joka viides opettaja (21,1 %) korosti yksilöllisen ohjauksen tarpeellisuutta.

Opettajan ajankäyttö on rajallista. Siksi hän joutuu pohtimaan, mihin hän käytössään olevan ajan suuntaa. Valtaosa vastaajista (83,1 %) koki, että maahanmuuttajaoppilaat veivät liikaa heidän aikaansa (M 2.77, s. 1.29). Mahdollisesti niukasta aikaresurssista johtuen joka kahdeksas opettaja (14,1 %) koki, ettei kyennyt vastaamaan suomalaisoppilaiden tukiovetustarpeeseen (M 2.76, s. 1.19).

Opettajilta tiedusteltiin myös, olivatko he muuttaneet opetusmenetelmiään maahanmuuttajaoppilaiden myötä (M 2.86, s. 1.22). Opettajista valtaosa (90,1 %) ilmoitti muuttaneensa opetusmenetelmiään ainakin jossain määrin. Opettajista noin puolet (50,7 %) kertoi muuttaneensa opetusmenetelmiään melko paljon tai sitä enemmän. Opettajilla oli mahdollisuus kysymyksen avoimessa osiossa selvittää, minkälaisia muutoksia he olivat tehneet. Noin kolmasosa opettajista (31,0 %) vastasi tähän avoimeen osioon. Opettajat kertoivat kehittäneensä ja monipuolistaneensa opetusmenetelmiään siitä syystä, että maahanmuuttajaoppilaat, joilla oli puutteellisen suomen kielen taito, olisivat paremmin voineet omaksua opittavia asioita. Tämä kertoo siitä, että opettajat olivat reflektoineet omaa opetustaan. Reflektoinnin pohjalta he olivat kehittäneet omia opetuskäytänteitään. Yhteisöllinen oppiminen tuli esille kuuden opettajan vastauksissa. Yksi opettaja perusteli ryhmässä työskentelyä sillä, että maahanmuuttajaoppilas oppii suomalaisoppilailta. Puolet

tähän kysymykseen vastanneista opettajista kertoi käyttäneensä vaihtelevia opetusmenetelmiä opiskeltavasta asiasta riippuen. Voidaan ajatella, että ne opettajat, jotka olivat huomioineet maahanmuuttajataustaisia oppilaita valitessaan sopivia opetusmenetelmiä, olivat toteuttaneet siltä osin Banksin (2001, 5) monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuuksiin liittyvää oikeudenmukaisuuskasvatusta, jossa oppilaiden tiedot, tarpeet ja tausta tulee huomioida opetusmenetelmiä valittaessa. Opettajan reflektointi ja opetusmenetelmien joustava käyttö liittyvät läheisesti kriittiseen monikulttuurisuuskasvatukseen. Gayn (2000, 29–35) mukaan opettajan tulisi olla kulttuurisesti vastuuntuntoinen, millä hän tarkoittaa oppilaan taustan huomioimista opetuksen suunnittelussa, työtapojen valinnoissa ja oppilaan arvioinnissa. Joidenkin opettajien oppimiskäsitys oli muuttunut kuitenkin aiempaa behavioristisemmaksi. Viisi opettajaa kertoi käyttäneensä aiempaa enemmän opettajajohtoisia menetelmiä. Näistä opettajista kaksi perusteli asiaa sillä, että maahanmuuttajaoppilaat ymmärtävät ja oppivat parhaiten, kun opettaja selkeästi opettaa opittavan asian.

Lähes kaikki opettajat (95,8 %) kokivat yhteistyön maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa ongelmalliseksi. Todennäköisesti yhtenä selittävänä tekijänä oli se, että opettajalla ja vanhemmilla ei ollut kenties käytössään keskinäisessä yhteydenpidossa yhteistä toimivaa kieltä (M 3.73, s 1.09).

Valtaosa opettajista (91,5 %) oli kokenut pulmallisena maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnin (M 3.25, s.1.23). Yli puolelle opettajista (56,3 %) arviointi oli tuottanut paljon tai erittäin paljon ongelmia. Arviointiin liittyviä vaikeuksia selvitettiin myös avoimella kysymyksellä sekä haastattelussa. Niistä saatuja tuloksia käsitellään tarkemmin luvussa 7.9.

Opettajista suurin osa (88,7 %) koki maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen rasittavana. Lähes puolet (42,2 %) koki maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen rasittaneen paljon tai erittäin paljon vastaajaa (M 3.15, s. 1.28). Opettajilta tiedusteltiin avoimella kysymyksellä koulussa vallitsevasta monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvästä yhteisöllisyydestä. Valtaosa opettajista (81,7 %) mainitsi, että he saivat tarvittaessa maahanmuuttajaoppilaita koskeissa asioissa apua kollegoiltaan ja muilta yhteistyötahoilta. Maahanmuuttajaoppilaan opettajat suunnittelivat ja pohtivat yhdessä oppimiseen ja arviointiin liittyviä seikkoja. Opettajat korostivat yhteistyön merkitystä varsinkin S2 -opettajan ja pienryhmäopettajan kanssa.

Opettajilta tiedusteltiin avoimella kysymyksellä, minkälaisia maahanmuuttajaoppilaille tarjottuja tukitoimia koulussa oli. Kaksi kolmasosaa opettajista (74,6 %) mainitsi, että heillä oli koulussa S2 -opettaja. Kolmasosa opettajista (32,4 %) kertoi, että koulussa oli maahanmuuttajaoppilaiden apuna kouluavustaja ja vähän yli puolet opettajista (54,9 %) mainitsi, että maahanmuuttajaoppilaiden apuna oli omakielinen opettaja.

Taulukossa 13 on ristiintaulukoinnin avulla tarkasteltu luokalla olevien maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärän ja työmäärän lisääntymisen yhteyttä. Maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä luokassa on luokiteltu kahteen luokkaan: *1–3 oppilasta* luokassa ja *yli 3 oppilasta* luokassa.

TAULUKKO 13. Luokassa olevien maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärän yhteys opettajan työmäärän lisääntymiseen

Maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä luokassa		Työmäärän lisääntyminen			Yhteensä
		<i>Ei yhtään tai vähän</i>	<i>Melko paljon</i>	<i>Paljon tai erittäin paljon</i>	
1–3 oppilasta	<i>n</i>	14	8	17	39
	<i>%</i>	35,9	20,5	43,6	100,0
Yli 3 oppilasta	<i>n</i>	1	10	21	32
	<i>%</i>	3,1	31,3	65,6	100,0
Yhteensä	<i>n</i>	15	18	38	71
	<i>%</i>	21,1	25,4	53,5	100,0

Pearson Chi-Square=11,330; df=2; p=,003

Kuten jo aiemmin selvitin, opettajat olivat lähes yksimielisiä siitä, että maahanmuuttajaoppilaat olivat lisänneet heidän työmääräänsä. Niistä opettajista, joiden luokissa oli 1–3 maahanmuuttajaoppilasta, noin kolmasosa (35,9 %) arvioi, ettei heidän työmääränsä ollut lisääntynyt lainkaan tai se oli lisääntynyt vain vähän. Opettajista, joiden luokilla oli yli kolme maahanmuuttajaoppilasta, lähes kaikki (96,6 %) arvioivat työmääränsä lisääntyneen melko paljon tai sitä enemmän. Vain yksi opettaja, jonka luokassa oli yli kolme maahanmuuttajaoppilasta, katsoi työmääränsä lisääntyneen vain vähän. Pearsonin Chi-Square-testin p-arvon ($p=,003$) avulla voidaan todeta luokassa olevien maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärän ja työmäärän lisääntymisen yhteyden olevan tilastollisesti merkitsevä ($p<,01$). Johtopäätöksenä voidaan odotusten mukaisesti todeta, että mitä enemmän luokassa oli maahanmuuttajaoppilaita, sitä enemmän opettajat kokivat työmääränsä lisääntyneen.

7.3.2 Monikulttuurisen työn haastavuus

Työmäärän lisääntyminen. Haastatelluista opettajista kaksi kolmasosaa (8/12) kertoi työmääränsä lisääntyneen ja työnsä vaikeutuneen. Kahdella haastatellulla opettajalla oli koko opettajanuransa aikana ollut luokassa maahanmuuttajaoppilaita, eikä heillä näin ollen ollut kokemusta opetustyöstä muunlaisessa luokkayhteisössä. Myös haastatteluun osallistuneet opettajat toivat selvästi esille sen, että he kokivat työmääränsä lisääntyneen sitä enemmän, mitä useampi maahanmuuttajaoppilas heidän luokissaan oli. Työmäärää olivat kasvattaneet varsinaiseen opetukseen ja oppimiseen liittyvät seikat sekä muut maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioiden selvittämiseen liittyvät seikat.

Lähes jokainen maahanmuuttajaoppilas vaati yksilöllistä ohjausta ja sen kautta opettajan aikaa ja huomiota. Opettajat kokivat, ettei heillä ollut riittävästi aikaa eikä resursseja yksilölliseen ohjaukseen. Yhden tai kahden maahanmuuttajaoppilaan yksilöllinen ohjaaminen luokassa onnistui, mutta jos luokassa oli useampia eri kulttuuritaustaisia oppilaita, oli yksilöllinen ohjaaminen hankalaa, jollei lähes mahdotonta.

Kyllä se asettaa hirveesti uusia juttuja, että pitää eriyttää huomattavasti. Ainakin mun kohdalla suurin osa tapauksista, varmaan joku 80 prosenttia, on selkeästi keskitasoa alemmalla niinku oppimisessa, että enemmän töitä se teettää ehdottomasti. Jokaisella pitäisi tehdä omat tehtävät ja selittää asiat yksinkertaisesti, ettei kaikki menis yli. Kyl se rasittaa. (c)

Kyl niist aiheutuu paljon lisähommaa, esimerkiks just oppimateriaalin tekemist ja neuvomist ja tappelujen selvittämist. (l)

Opettajien haastatteluista ilmeni, että maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvien opetuksen ulkopuolisten asioiden selvittäminen lisäsi opettajien työmäärää. Opettajien näkemyksen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden myötä erilaiset oppilaiden väliset konfliktitilanteet olivat lisääntyneet ja niiden selvittäminen vei aikaa aiempaa enemmän. Haastatellut opettajat kokivat lisäksi, että yhteydenpito maahanmuuttajaoppilaiden koteihin työllisti heitä enemmän kuin yhteydenpito suomalaisiin vanhempiin. Maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien tapamiseen liittyvät järjestelyt, kuten tulkkipalveluiden käyttäminen, hankaloitti yhteistyötä.

Maahanmuuttajat työllistävät tietysti. On siinä negatiivistakin, mutta mä olen ihan iloisesti tehnyt sitä työtä. Kyllä aika paljon saa selvitellä niitten asioita. Yhteydenpito koteihin on kanssa aika hankalaa. Kieltämättä kyllä se välillä on aika väsyttävää ja sit tietysti välillä ajattelee, että se aika on pois jostakin muusta. Ei voimat riitä kaikkeen. Välil on ihan poikki. Mutt on se kuitenkin kivaa, ett on eri kulttuurisia oppilaita, ett opitaan arvostamaan muitaki kulttuureita ja suvaitsemaan. (a)

Mitä useampi mamu-oppilas, sitä enemmän jos minkämoista järjestelyä ja puuhaa. Ja kyllä se vaan niin on, ett jos välitunnil on jotai hämminkiä, ni kyll siin on joku maahanmuuttaja mukana. (b)

Työn haastavuus. Maahanmuuttajaoppilaat koettiin sekä rikkautena että myös rasitteena. Haastatteluun osallistuneet opettajat suhtautuivat monikulttuurisuuteen positiivisesti ja kokivat maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulutyötä rikastuttavana, jos luokassa oli yksi tai kaksi maahanmuuttajaoppilasta. Mutta maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärän lisääntyessä opettajien suhtautuminen heihin muuttui negatiiviseksi. Kolmasosa (4/12) opettajista mainitsi työn rasittavuuden lisääntyneen. Kaksi opettajaa mainitsi tuntevansa riittämättömyyden tunnetta työssään. Kaksi opettajaa kertoi uupumuksesta, joka heidän käsityksensä mukaan johtui nimenomaan maahanmuuttajaoppilasta. Enemmistö haastatteluun osallistuneista opettajista (8/12) koki työnsä maahanmuuttajaoppilaiden parissa kuitenkin haasteellisena. Talibin (2005, 83) tutkimuksen mukaan 15 prosenttia tutkimukseen osallistuneista opettajista (N=359) katsoi monikulttuurisuuden tuoneen heidän työhönsä uusia haasteita.

Kyll se opettajallekin avaa silmät moniin asioihin, ett oppii näkemään asioita ja tieto ja taidot kyl lisääntyy. Täs riittää kyl ihan varmasti haastetta loputtomiin. (e)

Ne tarjoaa täs työssä haasteita, jotka on mukava ottaa vastaan, jos tunnet selviäväs sen kanssa. Mutta kun tulee tunne, ettet enää pysty hoitamaan työtäs hyvin alkaa asia ahdistaa. Koko ajan täytyy kehittää itseäs, esimerkiks opiskella tietoja erilaisist kultureist. (j)

Se on vaikuttanut vaihteittain vähän eri tavoin. Aluksi kun sain ensimmäisen mamu-oppilaan, tuntui siltä, että hän rikastutti koko luokkaa. Samoin kävi toisen kanssa. Mutta kun heitä alkoi olla useampia, niin johan positiivinen vaikutus muuttui negatiiviseen suuntaan. Ongelmat ja työmäärä lisääntyivät huimasti. (g)

Monet haastatelluista opettajista kertoivat, että jokainen luokkaan tuleva maahanmuuttajaoppilas oli erilainen ja toi mukanaan erilaisia ja eri määrän haasteita. Opettajat pitivät maahanmuuttajaoppilaan vanhempien lapselleen antamaa koulunkäyntiin liittyvää tukea tärkeänä. Vanhempien omilla akkulturaatioasenteilla ja integroitumisella oli merkitystä sekä lapsen oppimisen että myös opettajan työn kannalta. Jos vanhemmat suhtautuivat positiivisesti suomalaiseen yhteiskuntaan ja kouluun, sekä pyrkivät tukemaan lapsen koulunkäyntiä ja suomen kielen oppimista, opettajan työmäärä ei merkittävästi lisääntynyt. Välinpitämättömästi tai negatiivisesti suomalaiseen kouluun suhtautuvien vanhempien asenne heijastui myös lapsen koulunkäyntiin. Opettaja joutui käyttämään tällaisen perheen lapseen huomattavan paljon voimavarojaan.

No, riippuu hirveen paljon tietysti oppilaasta, kuka sinne tulee. Jos se on ihan ummikko eikä osaa kieltä ja koko kulttuuri on uutta, mihin hän tulee, niin kyllä vaikeuttaa opettajan työtä ja myös se oppilas vaatii enemmän huomiota, mitä ehkä suomalaisen uusi oppilas. (e)

No mulla on ollut niitä jo lähes kymmenen vuotta. On ollut erilaisia ja eri syistä maahan muuttaneita, että jotkut oppilaat ovat semmosia, että koti huolehtii niistä valtavasti hyvin, niin että opettajan ei tarvitse kauhean paljon ylimääräistä panostaa. Kotona ollaan sitä mieltä, että kieli täytyy oppia ja sen eteen ollaan valmiita tekemään työtä. Toiset on sitten semmosia, jotka on herran huomas ja kaikki on sellasta, minkä koulun pitää hoitaa. Jotku vaatii paljon enemmän työtä kuin toiset. (f)

Opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden integroitumisesta kouluun ja luokkayhteisöön. Maahanmuuttajaoppilaan integroituminen vaikuttaa monin tavoin opettajan työhön, hänen monikulttuurisuuteen liittyviin kokemuksiinsa ja asenteisiinsa. Ne muokkaavat opettajan monikulttuurista kompetenssia. Haastatelluista opettajista vain yksi toteasi, että maahanmuuttajaoppilaat olivat sopeutuneet luokkayhteisöön erittäin hyvin. Myös suomalaisoppilaiden suhtautuminen erilaisista kulttuureista tullessiin oppilaisiin oli hänen näkemyksensä mukaan ollut erittäin positiivista. Puolet haastatelluista opettajista (6/12) mainitsi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sopeutuneen yleensä kohtalaisen hyvin suomalaiseen luokkayhteisöön. Kolme opettajaa mainitsi maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisessa olevan suuria yksilöllisiä eroja. Lapsen maassaoloaika oli opettajien käsityksen mukaan sopeutumiseen vaikuttava tekijä. Kauan Suomessa ollut oppilas oli jo ainakin osittain integroitunut yhteiskuntaamme ja koulujärjestelmäämme. Myös suomen kieli oli keskeisessä asemassa sopeutumisessa. Maahanmuuttajaoppilaan, joka pystyi suomen kielellä kohtuullisesti kommunikoidaan muiden oppilaiden kanssa, oli helpompi luoda positiivisia vuorovaikutussuhteita kuin suomen kieltä taitamattoman. Myös suomalaisoppilaat hyväksyivät suomen kieltä hyvin osaavan oppilaan ummikkona helpommin joukkoonsa. Maahanmuuttajaoppilaiden välillä oli tietysti myös yksilöllisiä eroja. Kuten jo aiemmin mainitsin vanhempien asenteiden merkityksestä oppilaan koulumenestykseen, vanhempien asenteet heijastuivat myös oppilaan sopeutumisen onnistumiseen. Kaksi opettajaa mainitsi luokka-asteen vaikuttaneen sopeutumiseen. Heidän näkemyksensä mukaan oppilaan oli sitä helpompi sopeutua kouluun, mitä alemmalle luokalle tämä tuli.

Mun mielestä aika kivasti. He on mun mielestä ottanut paikkansa tääl aika hyvin. Kyl ne on niin kun yksi muista ja ihan samanlaisia. Suomalaisoppilaatkin

suhtautuu niihin ihan niin kun muihinkin. Ne ajattelee vaan, ett toi osaa venäjää ja toi serbokroatiaa ja ett sehän on ihan hienoa. (d)

No, mitä mun luokal on ollu, niin mun mielest he on hyvin sopeutunut. Tän hetkiset maahanmuuttajat ovat sitte tulleet Suomeen jo ihan muutaman vuoden ikäisinä, ett heil on tämmönen jo pitkä suomalainen tausta. (e)

Ne, jotka hallitsee suomen kielen, sopeutuu helpommin. Ja ne haluu parantaa omii sosiaalisii taitojaan. Omast mielestäni ainaki ne, jotka haluu tän suomalaisen systeemin omaksua itselleen ja kenen vanhemmat kans tukee myös sitä, nii ne pärjää paremmin. (l)

Haastatelluista opettajista kaksi (2/12) kertoi, että heidän luokassaan olleet maahanmuuttajaoppilaat eivät olleet sopeutuneet luokkayhteisöön eivätkä tulleet toimeen suomalaisoppilaiden kanssa. Samat opettajat totesivat myös luokan suomalaisoppilaiden syrjineen näitä oppilaita. Syrjintää esiintyi esimerkiksi parityö- ja ryhmätyöskentelytilanteissa, kun suomalaisoppilaat eivät halunneet maahanmuuttajaoppilaita ryhmiinsä. Usein saman etnisen kulttuuritaustan omaavat oppilaat hakeutuivat toistensa seuraan. Tämä ilmiö oli opettajien (4/12) mielestä nähtävissä selvästi myös välituntien aikana. Myös eri etnisistä kulttuureista tulneiden oppilaiden keskinäiset välit olivat voineet opettajien mukaan olla huonot. Heidän välilleen kehittyi helposti kahnauksia. Oppilaiden välien selvittely vei opettajan aikaa. Neljä opettajaa korosti sopeutumisen olevan yksilöllinen prosessi. Soilamon (2006, 104–108) väitöskirjatutkimuksesta saatujen tulosten mukaan maahanmuuttajaoppilaat olivat monikulttuurisissa kouluissa suomalaisoppilaita useammin osallisina koulukiusaamiseen, sekä kiusattuina että kiusaajina.

Aika paljon on suomalaislasten kanssa riitoja, mutt he riitelee myös keskenään eri maista tulleet lapset. Vaikk kaikki on islaminuskosii, mut he väittää, ett toiset ei oo ja sitt ne riitelee keskenään ja välil suomalaislasten kanssa. (b)

Jos saa valita parin, niin taatusti kukaan ei hae ulkomaalaista sieltä pariksi. Ett kyl he tavallaan on simmonen oma ryhmä. (k)

On ollut tietysti jotain simmosta pientä kiusaamista, ulkomaalaiset kiusaa. Täs luokas ei oo niin rajuja yhteenottoja ollut, kun mä tiedän, ett näil muilla luokilla on ollut tosi paljon. (l)

Haastatelluista opettajista puolet (6/12) mainitsi, että luokan oppilasmäärä ja luokan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukumäärä vaikuttivat molemminpuolisen sopeutumisen onnistumiseen. Jos luokan oppilasmäärä oli pieni, maahanmuuttajaoppilaiden oli helpompi luoda sosiaalisia suhteita valtaväestöön kuuluvien oppilaiden kanssa ja päinvastoin. Sekä maahanmuuttajataustaisten että valtaväestöön kuuluvien oppilaiden sopeutumisen ihanteena voidaan pitää sitä, että oppilasmäärä luokassa on riittävän pieni ja sitä, että yhteen luokkaan ei sijoiteta kuin muutama maahanmuuttajaoppilas.

Vain muutama maahanmuuttaja luokalla, koska silloin se olis heille tavallaan helpompi päästä siihen suomalaiseen yhteisöön mukaan. Jos heit on hirvee määrä, he klikkiytyy semmoseks omaks ryhmäkseen ja sit he ei yritäkkään olla tekemisis. (b)

Simmonen luokka olis hyvä, mis ei olis montaa ulkomaalaista ja muutenki luokka olis aika pieni. (k)

Keskeistä sopeutumisessa olis ehdottomasti luokan koko. Kun kaikki muukin on vaikeaa, niin oppilaalla on tuskaa selvitä sosiaalisesta viidakosta, joka on sitä vaikeakulkuisempi, kun enemmän luokalla on oppilaita. (g)

7.3.3 Yhteenveto opettajien monikulttuurisuuteen liittyvistä kokemuksista

Kyselylomakkeella saaduista opettajien kokemuksiin liittyvistä vastauksista voi havaita, että lähes yksimielisesti opettajat totesivat maahanmuuttajaoppilaiden lisänsä heidän työmääräänsä. Maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärällä oli suora yhteys opettajan työmäärän lisääntymiseen. Opettajat kokivat, että oppilaiden puutteellinen suomen kielen taito aiheutti oppimiseen ja vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia. Suuri osa opettajista totesi, ettei heillä ollut riittävästi aikaa oppitunneilla ohjata maahanmuuttajaoppilaita. Valtaosa opettajista oli kehittänyt maahanmuuttajaoppilaiden myötä opetusmenetelmiään. Opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen usein rasittavana. He mainitsivat saaneensa työyhteisöltään tarvittaessa tukea maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvissä asioissa. Vaikka opettajien kokemukset monikulttuurisesta kasvatuksesta painoutuivat paljolti ongelmiin ja olivat sävyiltään kielteisiä, voidaan ajatella, että näillä kokemuksilla on merkittävä rooli opettajan ammatillisessa kasvussa. Opettajat kokivat omien valmiuksiensa kasvaneen maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta saatujen kokemusten myötä. Tämä oli lisännyt opettajien monikulttuurista kompetenssia. Myös Talibin (2005, 105) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta saatu kokemus oli lisännyt opettajien monikulttuurista kompetenssia.

Paavolan (2007, 128) tutkimuksen mukaan monikulttuuristen esiopetusryhmien parissa työskentelevät opettajat eivät olleet kokeneet monikulttuurista ryhmää kovinkaan paljon työtä lisäävänä tekijänä. Forss-Pennasen (2006, 148) esi- ja alkuopetuksen opettajien yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja käsitellestä väitöstutkimuksesta saatujen tulosten mukaan kasvattajien työhön liittyvät myönteiset kokemukset ovat vauhdittaneet ammatillista kasvua. Forss-Pennanen muistuttaa, kasvattajien monikulttuurisuuteen liittyvät negatiivisetkin kokemukset voivat aikaa myöten muuttua positiivisiksi.

Miettisen ja Pitkäsén (1999, 11, 27) tekemässä tutkimuksesta (N=913) selvitettiin opettajien suhtautumista kulttuurien väliseen työhön. Tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan suomalaiset opettajat näyttävät periaatteessa hyväksyvän kulttuurisen pluralismin opetus-työnsä lähtökohdaksi, mutta käytännössä pluralismia edustavia näkökantoja esiintyi varsin vähän. Opettajat kokivat monikulttuurisen opetustyön usein raskaana ja uuvuttavana.

Haastatteluista saadut vastaukset opettajien monikulttuurisuuteen liittyvistä kokemuksista vahvistavat kyselylomakkeella saatuja tuloksia. Haastatteluista ilmeni, että maahanmuuttajaoppilaiden tulo luokkaan oli aiheuttanut opettajan työhön muutoksia. Enemmistö opettajista totesi työmääränsä lisääntyneen. Ennakko-odotusten mukaisesti ne opettajat, joiden luokissa oli useita maahanmuuttajaoppilaita, kokivat työmääränsä lisääntyneen enemmän verrattuna niihin opettajiin, joiden luokissa oli muutama maahanmuuttajataustainen oppilas. Maahanmuuttajaoppilaiden vaatima yksilöllinen ohjaaminen, eriyttäminen, sopivien oppimateriaalien ja tehtävien valmistaminen sekä erilaisten asioiden hoita-

minen, kuten yhteydenpito vanhempiin ja konfliktitilanteiden selvittäminen, lisäsivät työmäärää ja veivät opettajan aikaa. Osa opettajista oli kokenut työn rasittavuuden ja työssä uupumisen lisääntyneen. Opettajat kokivat muutaman maahanmuuttajaoppilaan rikastuttavan luokkayhteisöä. Jos luokassa oli useita erilaisen kulttuuritaustan omaavia oppilaita, opettajat kokivat heidät lähinnä rasitteena. Opettajat kokivat työnsä maahanmuuttajaoppilaiden parissa kuitenkin haastavaksi.

Maahanmuuttajaoppilaiden integroitumisessa oli opettajien kokemusten mukaan yksilöllisiä eroja. Sopeutumiseen liittyviä eroja ei esiintynyt eri etnisten kulttuurien välillä. Haastatteluun osallistuneiden opettajien käsitysten mukaan sopeutumiseen vaikuttavina tekijöinä oli lapsen ikä, maassaoloaika, suomen kielen taito sekä lapsen ja vanhempien akkulturaatioasenteet. Opettajien näkemyksen mukaan myös suomalaisoppilaiden asenteet maahanmuuttajia kohtaan vaikuttivat näiden sopeutumiseen. Maahanmuuttajaoppilaiden integroitumista voidaan opettajien näkemyksen mukaan helpottaa sijoittamalla vain muutama maahanmuuttajaoppilas yhteen luokkaan ja pitämällä luokan oppilasmäärä riittävän pienenä, jolloin sosiaalisten suhteiden luominen helpottuu. Myös Talibin (2005, 74–75) tutkimuksessa ilmeni, että opettajat korostivat yhtenä monikulttuurisen koulun toteutumiseen liittyvänä tekijänä riittävän pientä luokkakokoa.

7.4 Opettajien monikulttuurisuuteen liittyviä asenteita

7.4.1 Opettajien asenteista

Opettajien monikulttuurisuuteen liittyviä asenteita selvitettiin sekä kyselykaavakkeen että teemahaastattelun avulla. Vastaajien monikulttuurisuuteen liittyviä asenteita esitetään seuraavassa taulukossa (taulukko 14). Kyselylomakkeen asenteisiin liittyvät kysymykset olivat sekä strukturoituja Likert-asteikollisia että avoimia kysymyksiä.

TAULUKKO 14. Opettajien monikulttuurisuuteen liittyviä asenteita

Opettajan asenteita	<i>Ei yhtään</i> %	<i>Vähän</i> %	<i>Melko paljon</i> %	<i>Paljon</i> %	<i>Erittäin paljon</i> %	<i>Yhteen- sä</i> %	<i>Keski- arvo</i>
Viihdytkö opettajan työssä?	1,4	4,2	21,1	53,5	19,7	100,0	3,86
Koetko työsi rasittavaksi?	1,4	28,2	39,4	22,5	8,5	100,0	3,08
Pidätkö MMO:sta?	11,3	32,4	32,4	12,7	11,3	100,0	2,80
Koetko, että MMO:den opettaminen rasittaa sinua?	11,3	22,5	23,9	23,9	18,3	100,0	3,15
Onko suhtautumisesi MMO:siin muuttunut kokemuksen myötä?	16,9	32,4	28,2	15,5	7,0	100,0	2,63
Koetko olevasi eriarvoisessa asemassa niihin opettajiin nähden, joilla ei ole MMO:ta luokassaan?	21,1	12,7	9,9	22,5	33,8	100,0	3,35

N=71

Opettajien työhönsä liittyviä asenteita voidaan omalta osaltaan arvioida opettajan työssään viihtymisen kautta. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja (98,6 %) totesi viihtyneensä työssään ainakin jossain määrin (M 3.86, s 0.83). Useimmat opettajat (73,2 %) viihtyivät työssään paljon tai erittäin paljon. Edellä mainitun perusteella voidaan todeta, että opettajat asennoituivat työhönsä positiivisesti. Heidän viihtymisensä viittaa työmotivaatioon ja työhön sitoutumiseen. Jos opettaja viihtyy työssään, on hän todennäköisesti motivoitunut työhönsä. Vaikka opettajat tuntuivat viihtyvän työssään, kokivat lähes kaikki opettajat (98,6 %) työnsä kuitenkin rasittavaksi (M 3.08, s 0.95). Opettajista useimmat (88,7 %) kokivat, että maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen rasitti heitä (M 3.15, s 1.28). Arkiajattelun perusteella tässä on ilmeinen ristiriita. Opettajat viihtyivät rasittavaksi kokemassaan opettajan työssään hyvin. Ristiriitaa lisää vielä tuonnempana tarkasteltava käsitys opettajien eriarvoisesta asemasta. Ajan puute, riittämättömät valmiudet ja kohdatut ongelmat saattoivat vaikuttaa siihen, että opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen rasittavaksi.

Opettajien asenteista kertoo myös, se pitävätkö he maahanmuuttajataustaisista oppilaista. Valtaosa opettajista (88,7 %) ilmoitti pitävänsä maahanmuuttajaoppilaista. Tämän perusteella voidaan ajatella, että opettajien asenteet maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan ovat positiivisia. Toisaalta voidaan pohtia, ovatko opettajat vastanneet asenteisiin liittyviin kysymyksiin niin kuin heidän odotetaan vastaavan, vai ovatko he vastanneet todellisen mielipiteensä mukaan. Vaikka asennoituminen periaatteessa oli myönteistä, niin tulosten perusteella voidaan havaita, että noin kolmasosa (32,4 %) vastaajista kertoi pitävänsä maahanmuuttajaoppilaista vain vähän. Opettajista noin joka kymmenes (11,3 %) kuitenkin ilmaisi, ettei pitänyt lainkaan maahanmuuttajaoppilaista (M 2.80, s 1.15). Lähes puolet (43,7 %) vastaajista oli ainakin jossain määrin varauksellinen maahanmuuttajaoppilaisiin kohdistuvissa asenteissaan. Opettajien asenteet maahanmuuttajaoppilaita kohtaan olivat kokemuksen myötä muuttuneet suurimmalla osalla opettajista (83,1 %). Opettajista lähes puolet (46,5 %) ilmoitti, että heidän asenteensa oli muuttunut aiempaa positiivisemmaksi. Vastaajista kaksi viidesosaa (39,4 %) kertoi suhtautumisensa muuttuneen negatiiviseen suuntaan. Loput (14,1 %) vastaajista ilmoitti, ettei heidän asenteissaan ollut tapahtunut mitään muutosta. Jos opettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaista olivat olleet positiivisia, oli hänen asenteensakin todennäköisesti muuttunut myönteisemmäksi. Negatiiviset kokemukset ja kohdatut ongelmat olivat saattaneet aiheuttaa asenteiden muuttumisen päinvastaiseen suuntaan. Epäilemättä opettajan maahanmuuttajaoppilaisiin kohdistuneet asenteet heijastuvat hänen työnsä toteuttamiseen ja siihen, miten hän oppilaitaan kohtelee. Voidaan kysyä, onko opettajalla, joka ei pidä maahanmuuttajataustaisista oppilaista, empatiakykyä, vai asennoituuko hän oppilaisiin assimiloivasti ja näkeekö hän oppilaat stereotyyppisesti. Opettajan asennoitumisella maahanmuuttajataustaiseen oppilaaseen ja hänen kulttuuriinsa on yhteys oppilaan hyvinvointiin, koulussa suoriutumiseen ja integraatioprosessin onnistumiseen (Talib 1999a, 163).

Suurin osa opettajista (78,9 %) koki olevansa eriarvoisessa asemassa verrattuna sellaisiin opettajiin, joilla ei ollut luokassaan yhtään maahanmuuttajaoppilasta (M 33.5, s 1.57). Mies- ja naisopettajien vastauksissa ei ilmennyt eroja. Opettajilta tiedusteltiin lisäksi heidän halukkuudestaan siirtyä sellaiseen kouluun, jossa ei ole maahanmuuttajaoppilaita. Kaikista tutkimukseen osallistuneista opettajista noin kolmasosa (23,9 %) oli pohtinut koulun vaihtoa. Haastattelussa lähes puolet opettajista (5/12) mainitsi eriarvoisuudesta.

Opettajat tunsivat eriarvoisuutta siksi, että he kokivat työmääränsä olevan paljon suuremman kuin sellaisen opettajan, jonka luokassa oli vain valtaväestöön kuuluvia oppilaita.

Seuraavissa kahdessa taulukossa (15 ja 16) selvitetään vastaajien sukupuoleen ja työn rasittavuuden (15) välistä yhteyttä sekä vastaajien sukupuolen ja maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen rasittavuuden (16) yhteyttä. Ristiintaulukoinnissa viisiportaisen Likertasteikon luokat on muutettu kolmiportaisiksi yhdistämällä *ei yhtään tai vähän* -vaihtoehdot sekä *paljon ja erittäin paljon* -vaihtoehdot solufrekvenssien kasvattamisen vuoksi.

TAULUKKO 15. Työn rasittavuuden kokeminen sukupuolen mukaan

Sukupuoli	Työn rasittavuus				Yhteensä
		<i>Ei yhtään tai vähän</i>	<i>Melko paljon</i>	<i>Paljon tai erittäin paljon</i>	
<i>Mies</i>	<i>n</i>	10	4	5	19
	<i>%</i>	52,6	21,1	26,3	100,0
<i>Nainen</i>	<i>n</i>	11	24	17	52
	<i>%</i>	21,2	46,2	32,7	100,0
<i>Yhteensä</i>	<i>n</i>	21	28	22	71
	<i>%</i>	29,6	39,4	31,0	100,0

Pearson Chi-Square=7,068; df=2; p= ,029

Tarkasteltaessa sukupuolten välisiä eroja työn rasittavuuden suhteen ilmeni, että tutkimukseen osallistuneet naisopettajat kokivat työnsä useammin rasittavampana kuin miesopettajat. Miehistä yli puolet (52,6 %) ei kokenut työtään yhtään rasittavaksi tai koki sen vähän rasittavaksi. Naisista vain viidesosa (21,2 %) koki työn rasittavuuden samoin. Päinvastaisesti naisista lähes puolet (46,2 %) koki työnsä melko rasittavaksi, kun miehistä joka viides (21,1 %) ajatteli samansuuntaisesti. Kaikista vastaajista noin kolmasosa (31,0 %) piti työtään paljon tai erittäin paljon rasittavana. Pearsonin Chi-Square-testin p-arvon avulla ($p = ,029$) voidaan todeta sukupuolen ja työn rasittavuuden kokemisen välisen yhteyden olevan tilastollisesti melkein merkitsevä ($p < ,05$). Tästä voidaan päätellä, että sukupuolella on jonkin verran merkitystä siinä, miten rasittavana opettaja kokee työnsä. Työn kokeminen rasittavana voi johtaa työuupumukseen. Kalimon ja Toppisen (1997, 25–26) tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan koulutus- ja opetustehtävissä työskentelevien työuupumus on yleistä. Heidän mukaansa koulutuksen parissa työskentelevistä yli puolet kärsii lievistä ja joka kymmenes vakavasta työuupumuksesta. Samansuuntaisia tutkimustuloksia ovat saaneet Rasku ja Kinnunen (1999, 22–23), joiden mukaan lukion opettajista yli puolella oli jonkin verran työuupumusta.

TAULUKKO 16. Maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen rasittavuuden kokeminen sukupuolen mukaan

Sukupuoli	Maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen rasittavuus				Yhteensä
		<i>Ei yhtään tai vähän</i>	<i>Melko paljon</i>	<i>Paljon tai erittäin paljon</i>	
<i>Mies</i>	<i>n</i>	7	1	11	19
	<i>%</i>	36,8	5,3	57,9	100,0
<i>Nainen</i>	<i>n</i>	17	16	19	52
	<i>%</i>	32,7	30,8	36,5	100,0
Yhteensä	<i>n</i>	24	17	30	71
	<i>%</i>	33,8	23,9	42,3	100,0

Pearson Chi-Square=5,354; df=2; p= ,069

Mies- ja naisopettajien käsityksissä maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen rasittavuudesta ei ollut tilastollisissa mielessä merkitseviä eroja. Miesopettajien kannanmäärittely oli naisopettajia suoraviivaisempaa. Miesopettajista vain yksi (5,3 %) koki maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen melko paljon rasittavana. Naisopettajista noin joka kolmas (30,8 %) jakoi tämän yhden miehen käsityksen. Mielenkiintoista on havaita miesten antamien vastausten kaksijakoisuus. Miehistä yli puolet (57,9 %) koki maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen hyvin rasittavana, kun taas yli kolmasosa miehistä (36,8 %) ei pitänyt maahanmuuttajaoppilaiden opettamista lainkaan rasittavana tai koki sen vain vähän rasittavana. Naisten antamat vastaukset jakaantuivat hyvin tasaisesti kolmeen soluun. Pearsonin Chi-Square-testin p-arvon avulla (p= ,069) voidaan todeta, että opettajan sukupuolen ja maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen rasittavuuden kokemisen yhteys ei ole tilastollisesti merkitsevä (p> ,05). Opettajan koulutuksella, työssäolovuosilla, maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärällä tai luokka-asteella ei työn tai opettamisen rasittavuuden kanssa ristiintaulukoinnissa ilmennyt tilastollista yhteyttä. Kahden edellisen taulukon antamaa tietoa vertaamalla voidaan havaita, että miehet eivät kokeneet opettajantyötään erityisen rasittavaksi, mutta maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen rasitti heitä erityisesti. Naisopettajien rasittavuuskäsitykset jakautuivat molemmissa osioissa tasaisesti. Sukupuolella ei ollut tilastollisesti yhteyttä maahanmuuttajaoppilaista pitämiseen.

Taulukossa 17 on tarkasteltu ristiintaulukoinnin avulla maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen rasittavuuden ja maahanmuuttajaoppilaista pitämisen yhteyttä.

TAULUKKO 17. Maahanmuuttajaoppilaista pitäminen ja opettamisen rasittavuus

Maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen kokemisen rasittavana	Maahanmuuttajaoppilaista pitäminen				Yhteensä
		<i>Ei yhtään tai vähän</i>	<i>Melko paljon</i>	<i>Paljon tai erittäin paljon</i>	
<i>Ei yhtään tai vähän</i>	<i>n</i>	5	10	9	24
	<i>%</i>	20,8	41,7	37,5	100,0
<i>Melko paljon</i>	<i>n</i>	5	7	5	17
	<i>%</i>	29,4	41,2	29,4	100,0
<i>Paljon tai erittäin paljon</i>	<i>n</i>	21	6	3	30
	<i>%</i>	70,0	20,0	10,0	100,0
Yhteensä	<i>n</i>	31	23	17	71
	<i>%</i>	43,7	32,4	23,9	100,0

Pearson Chi-Square=15,376; df=4; p= ,004

Opettajia, jotka eivät pitäneet lainkaan tai pitivät vähän maahanmuuttajaoppilaista, oli lähes puolet (43,7 %) kaikista vastaajista. Tähän ryhmään kuuluvista opettajista (31) suurin osa (83,9 %) koki maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen melko, paljon tai erittäin paljon rasittavana. Opettajista lähes neljännes (23,9 %) piti maahanmuuttajaoppilaista paljon tai erittäin paljon ja tähän ryhmään kuuluvista opettajista kolme (17,6 %) koki maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen paljon tai erittäin paljon rasittavana. Maahanmuuttajaoppilaisiin myönteisimmin suhtautuneista opettajista (17) yli puolet (52,9 %) ei kokenut opettamisen rasittavan heitä. Pearsonin Chi-Square-testin p-arvon avulla ($p = ,004$) voidaan todeta maahanmuuttajaoppilaista pitämisen ja heidän opettamisen rasittavana kokemisen yhteyden olevan tilastollisesti merkitsevä ($p < ,01$). Voidaan ajatella, että opettaja, joka ei pitänyt maahanmuuttajaoppilaista yhtään tai piti vähän, koki usein myös heidän opettamisensa hyvin rasittavaksi. Toisin sanoen tässä asenteella ja rasittavuuden kokemisella on toisiinsa nähden käänteinen yhteys.

Taulukoissa 18, 19 ja 20 on tarkasteltu opettajien suhtautumista maahanmuuttajaoppilaisiin. Taulukossa 18 on tarkasteltu opettajien maahanmuuttajaoppilaista pitämistä ja heihin kohdistuneen suhtautumisen muutoksen suuntaa. Vastaajista 61 (85,9 %, $N=71$) kertoi, että heidän suhtautumisensa maahanmuuttajaoppilaisiin oli muuttunut heidän opettamisensa keston aikana. Muutoksen selvittämisen yhteydessä vastaajille annettiin mahdollisuus kertoa mihin suuntaan heidän asenteensa olivat muuttuneet. Taulukossa 19 ja 20 tarkastellaan asenteen muutoksen suunnan ja vastaajan sukupuolen välistä yhteyttä.

TAULUKKO 18. Maahanmuuttajaoppilaista pitämisen ja maahanmuuttajaoppilaisiin suhtautumisen muutoksen välinen yhteys

Suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin muuttanut		Maahanmuuttajaoppilaista pitäminen			Yhteensä
		<i>Ei yhtään tai vähän</i>	<i>Melko paljon</i>	<i>Paljon tai erittäin paljon</i>	
<i>Positiivinen</i>	<i>n</i>	8	11	14	33
	<i>%</i>	24,2	33,3	42,4	100,0
<i>Negatiivinen</i>	<i>n</i>	17	9	2	28
	<i>%</i>	60,7	32,1	7,1	100,0
<i>Yhteensä</i>	<i>n</i>	25	20	16	61
	<i>%</i>	41,0	32,8	26,2	100,0

Pearson Chi-Square=12,112; df=2; $p = ,002$

Opettajista (16), jotka pitivät maahanmuuttajaoppilaista paljon tai erittäin paljon, suurimmalla osalla (87,5 %) suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin oli muuttunut positiiviseen suuntaan. Vastaavasti taas niistä opettajista (25), jotka eivät pitäneet yhtään tai pitivät vähän maahanmuuttajaoppilaista, yli kahdella kolmasosalla (68,0 %) suhtautuminen oli muuttunut negatiiviseen suuntaan. Pearsonin Chi-Square-testin p-arvon avulla ($p = ,002$) voidaan todeta opettajan maahanmuuttajaoppilaista pitämisen ja maahanmuuttajaoppilaisiin suhtautumisen muutoksen yhteyden olevan tilastollisesti merkitsevä ($p < ,01$).

Edellä olevasta voidaan päätellä, että jos opettaja piti maahanmuuttajaoppilaista paljon tai erittäin paljon, hänen suhtautumisensa maahanmuuttajaoppilaisiin oli muuttunut entistä positiivisemmaksi kokemuksen myötä. Vastaavasti voidaan päätellä, että jos opettaja ei pitänyt yhtään tai piti vähän maahanmuuttajaoppilaista, hänen suhtautumisensa maahanmuutta-

jaoppilaisiin oli muuttunut entistä negatiivisemmäksi. Eli työkokemus maahanmuuttajaoppilaiden parissa on vahvistanut opettajan aiempia asenteita. Opettajien voidaankin arvioida jakautuvan asenteiltaan loittonevasti toisistaan, vaikka he tekevät työtään samoissa kouluissa. Tilanteessa, jossa opettaja ei pidä maahanmuuttajaoppilaista, voi vaarana olla assimiloiva ja stereotyyppinen suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin, varsinkin, jos hänen oma ammatillinen eettinen orientaationsa on heikko. Oppilas voidaan kokea rasitteeksi niin kauan, kunnes hän sopeutuu luokkayhteisöön. Negatiivisesti maahanmuuttajaoppilaisiin suhtautuvan opettajan maailmankuvassa on mahdollisesti eettisen monismin piirteitä ja hänen ihmiskuvansa on lähinnä stereotyyppinen. Opettaja saattaa pitää oman yhteiskunnan kulttuurisia arvoja ainoana oikeina ja kokea vieraasta kulttuurista tulleet oppilaat uhkana omalle identiteetille. Toisaalta niiden opettajien, jotka pitävät maahanmuuttajaoppilaista, voi olla helpompi suhtautua maahanmuuttajaoppilaisiin yksilöllisesti ja integroivasti. Todennäköisesti tällainen opettaja katsoo maailmaa eettisen pluralismin lähtökohdista käsin ja hänen ihmiskäsityksensä on todennäköisesti lähinnä individualistinen. (Ks. Kotkavirta & Nyyssönen 2000, 121–144; Miettinen 2001, 96–97; ks. myös Lomaa 1996, 206–210.) Tässä yhteydessä voidaan pohtia sitä, miten opettajan oman akkulturaatioprosessin vaiheet heijastuvat hänen asenteisiinsa. Kyselylomakkeessa ei tiedusteltu syitä maahanmuuttajaoppilaista pitämiseen tai syitä, miksi vastaaja ei pidä maahanmuuttajaoppilaista. Tutkimuksessa ei myöskään selvitetty, oliko opettajien asennoitumisessa eroja riippuen siitä, mistä maasta tai minkälaisesta kulttuurista oppilaat olivat tulleet maahan.

Seuraavassa taulukoissa 19 ja 20 on mukana kaikki opettajat (N=71). Sarakkeeseen *ei yhtään* tai *vähän* on laskettu mukaan kaikki ne opettajat, jotka olivat ilmoittaneet suhtautumisensa muuttuneen kielteisemmäksi (taulukko 19), myönteisemmäksi (taulukko 20) tai suhtautuminen ei ollut muuttunut mitenkään.

TAULUKKO 19. Maahanmuuttajaoppilaisiin suhtautumisen myönteisen muutoksen ja vastaajan sukupuolen välinen yhteys

Sukupuoli		Suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin muuttunut myönteisemmäksi			
		<i>Ei yhtään tai vähän</i>	<i>Melko paljon</i>	<i>Paljon tai erittäin paljon</i>	<i>Yhteensä</i>
Nainen	<i>n</i>	24	19	9	52
	<i>%</i>	46,2	36,5	17,3	100,0
Mies	<i>n</i>	16	3	0	19
	<i>%</i>	84,2	15,8	,0	100,0
Yhteensä	<i>n</i>	40	22	9	71
	<i>%</i>	56,3	31,0	12,7	100,0

Pearson Chi-Square=8,799; df=2; p= ,012

Suurimmalla osalla miesopettajista (84,2 %) suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin oli muuttunut aiempaa kielteisemmäksi, ei ollut muuttunut yhtään tai oli muuttunut vähän aiempaa positiivisemmaksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta saadun kokemuksen myötä. Naisopettajista alle puolet (46,2 %) koki samoin ja vähän yli puolet (53,8 %) taas ilmoitti suhtautumisensa muuttuneen ainakin melko paljon myönteisemmäksi kokemuksensa myötä. Naisopettajista lähes joka viides (17,3 %) kertoi suhtautumisensa muuttuneen paljon tai erittäin paljon myönteisemmäksi. Miesopettajat puuttuivat tästä luokasta

kokonaan. Tilastollisesti sukupuolella ja suhtautumisen muuttumisella myönteisemmäksi on melkein merkitsevä yhteys ($p = ,012$).

TAULUKKO 20. Maahanmuuttajaoppilaisiin suhtautumisen kielteisen muutoksen ja vastaajan sukupuolen välinen yhteys

Sukupuoli	Suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin muuttunut kielteisemmäksi				
		<i>Ei yhtään tai vähän</i>	<i>Melko paljon</i>	<i>Paljon tai erittäin paljon</i>	<i>Yhteensä</i>
<i>Nainen</i>	<i>n</i>	33	16	3	52
	<i>%</i>	63,5	30,8	5,8	100,0
<i>Mies</i>	<i>n</i>	9	6	4	19
	<i>%</i>	47,4	31,6	21,1	100,0
<i>Yhteensä</i>	<i>n</i>	42	22	7	71
	<i>%</i>	59,2	31,0	9,9	100,0

Pearson Chi-Square=3,909; df=2; $p = ,142$

Suhtautumisen muuttumisessa kielteisemmäksi sukupuolten välinen tarkastelu ei tuo esiin suuria poikkeavuuksia samassa mitassa kuin edellisessä taulukossa. Miesopettajista useampi (21,1 %) kuin naisopettajista (5,8 %) kertoi suhtautumisensa maahanmuuttajaoppilaisiin muuttuneen paljon tai erittäin paljon kielteisemmäksi. Miesopettajista vähän yli puolella (52,2 %) suhtautuminen oli muuttunut melko paljon tai paljon kielteisemmäksi maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan. Tuloksella ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($p = ,142$).

Miettisen (2001) tekemässä väitöskirjatutkimuksessa ilmeni, että muualta Suomeen tulleeseen lapseen kohdistui sitä positiivisempia asenteita, mitä enemmän hän oli suomalaisen kaltainen. Miettisen (2001, 96–97) tutkimustulosten mukaan opettajan oman ihmiskäsityksen ja maahanmuuttajaoppilaisiin suhtautumisen välillä oli yhteys. Stereotypisointiin suuntaavassa ihmiskäsityksessä maahanmuuttajaoppilas nähdään kulttuurisena ja etnisenä stereotyyppinä. Stereotyyppisesti ajatteleva opettaja jakaa oppilaat helposti mielessään suomalaisiin ja vierasmaalaisiin. Neutraalin ihmiskäsityksen omaava opettaja näkee oppilaan yksilönä ja samalla oman kulttuurinsa edustajana. Opettajalla voi olla myös individualistinen ihmiskäsitys. Siinä opettaja näkee oppilaan yksilönä ja lisäksi hän korostaa oppilaan erilaisuuden hyväksymistä ja ymmärtämistä. Jokikokon (2005b, 196–197) tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajat joutuivat tarkastamaan omia arvojaan ja asenteitaan sekä pohtimaan eettisiä kysymyksiä yksikulttuurisissa kouluissa työskentelevää opettajaa enemmän. Samalla opettaja joutuu hahmottamaan niitä asennerakenteita, jotka vallitsevat heissä itsessään, koulussa ja ympäröivässä yhteiskunnassa.

7.4.2 Opettajien työmotivaatiosta

Myös haastattelulla pyrittiin selvittämään opettajien monikulttuurisuuteen liittyviä asenteita. Näkemykseni mukaan opettajien työmotivaatio ja viihtyminen työssään heijastuu hänen asenteisiinsa ja työhönsä sitoutumiseen. Toisaalta työssä viihtymiseen vaikuttaa monia tekijöitä, kuten työyhteisö, työ määrä, henkilökohtainen tilanne, tyytyväisyys palkkaukseen ja niin edelleen. Tässä tutkimuksessa työssä viihtymisen näkökulmana oli ni-

menomaan koulun monikulttuurisuus. Teemahaastattelussa opettajilta tiedusteltiin ensinnäkin, miten he viihtyivät työssään ja toiseksi, oliko heidän työssä viihtymisessä tapahtunut muutoksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden myötä. Suurin osa opettajista (9/12) mainitsi viihtyneensä työssään. Samat opettajat totesivat, etteivät maahanmuuttajaoppilaat olleet vaikuttaneet kovin voimakkaasti heidän työssä viihtymiseensä. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat enemmistön (9/12) näkemyksen mukaan lisänneet opettajan työn haastavuutta. Haasteet koettiin pääosin positiivisena ilmiönä. Osa opettajista (3/12) kertoi motivaationsa kasvaneen, kun kokemus maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta oli lisääntynyt. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen ei tuntunut heidän käsityksensä mukaan enää niin vaikealta kuin alussa. Opettajat pitivät positiivisena myös sitä, että heidän oma näkökulmansa oli avartunut. Maahanmuuttajaoppilaiden katsottiin lisäävän myös suomalaisoppilaiden suvaitsevaisuutta luokkayhteisössä. (Ks. myös Miettinen 2001, 51.)

Viihdyn työssäni oikein hyvin. Maahanmuuttajien tulo ei oo vaikuttanut mitenkään negatiivisesti viihtymiseeni. Itse asiassa olen vaihtanut taloa neljä vuotta sitten ja edellisessä koulussa ei ollut vieraitten maitten lasten kuvia kuin seinillä, ja nyt kun niitä on täällä luokassa, niin onhan se kauheen rikastuttavaa. Mutt silloin ensimmäisellä luokalla mull sattui kyl tuuri, ett mul oli se oppilasaines simmost keskitasoo tai parempaa, ettei varsinaisii oppimisvaikeuksii ollu tai mä en ainakaa kokenut niitä sellasina. Nyt vasta tuntuu, että on törmätty näihin ensimmäisiin. Mut kaiken kaikkiaan niin kyl se rikastuttaa, vaikka se työllistääkin. (a)

Viihdyn älyttömän hyvin. Ei se oikeestaan siihen viihtyisyyteen oo vaikuttanut mitenkään tää maahanmuuttajien tulo, mut on se työllistänyt hirveen paljon enemmän. (d)

No kyl se avaa opettajan silmät moniin asioihin, niin ett oppii näkemään asioita ja tieto ja taidot lisääntyy. Ja sit ymmärtää yleensäkin paremmin maahanmuuttajii. Täs riittää haastetta kyl ihan loputtomiin. (e)

Työssä viihtymisen taso kuitenkin vaihteli tilanteista riippuen. Vaikka osa opettajista tunsii yrittäneensä parhaansa, he tunsivat kuitenkin riittämättömyyttä. Tämä tunne johtui yhden opettajan käsityksen mukaan siitä, että hänen työhönsä oli jatkuvasti tullut lisää haasteita, jotka lisäsivät hänen työmääräänsä. Periaatteessa haasteet koettiin positiivisina, mutta jos haasteet kasvoivat liian suuriksi, ne muuttuivat ongelmiksi ja koettiin negatiivisina. Kolme haastatteluun osallistunutta opettajaa oli koko uransa ajan työskennellyt maahanmuuttajaoppilaiden parissa, joten heillä ei ollut vertailukohdetta tilanteesta ennen maahanmuuttajaoppilaita. Kolmasosa niistä opettajista (3/9), joilla oli opettajakokemusta myös luokasta, jossa oli ollut vain valtakulttuuria edustavia lapsia, totesi viihtyvyytensä laskeneen maahanmuuttajaoppilaiden myötä pääasiassa työmäärän lisääntymisestä johtuen. Haastatelluista yksi opettaja totesi oman rasistisen asenteensa kasvaneen maahanmuuttajaoppilaiden tultua kouluun. Mahdollisesti opettajan riittämättömyudentunteen ja rasistisuuden lisääntymisen takaa löytyy frustroitumista, jonka aiheuttaja voi olla riittämättömät koulutus- ja tuntiresurssit sekä luokan suuri ryhmäkoko. Myös Paavolan (2007, 129) tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan monikulttuurisessa esiopetusryhmässä työskentelevät opettajat tunsivat usein kykynsä toimia kasvattajina riittämättömiksi.

Saattaa se ehkä pikkasen olla, ettei enää niin kauheesti viihdy, ett tulee simmonen olo, ett kyllähän täs pikkuhiljaa rasistiks kasvaa, kun on noitten ulkomaalaisten kans tekemis. Mut sen on ottanut asianaan, ett niit on ja sillä siisti. (b)

Mamu-oppilaiden tulo luokkaan on kyllä vähentänyt työssä viihtymistä. Alkuun yksi tai kaksi mamua tuntui haasteelliselta. Määrän kasvaessa ongelmat ovat lisääntyneet, samoin kuin töiden määrä on kasvanut. Nytemmin tuntuu siltä kuin ei ehtisi oppitunnilla tehdä töitään hyvin. Emmä tiedä, kyllä motivaatio tähän on vähän laskenut. (g)

Kyll mä täs työssä viihdyn, mutt välillä, kun tuntee isensä tosi riittämättömäks, ja tulee mieleen, ett mä vaihdan johonkin sellaseen kouluun, mis ei oo yhtään maahanmuuttajaa. Mull on luokassa täl hetkel yhdeksän maahanmuuttajaa, ja ne on seitsemäst eri maasta, ni kyl sii joutuu sukkuloimaan ku ohjus ympäri luokkaa, eikä silti ehdi neuvoa kaikkii ja ku suomalaisetkin tarvis apua. Luokas sais olla ainakin pari avustajaa. Nää maahanmuuttajat vois muodostaa ihan niin ku oman erityisluokan, mut sit siin on samas 16 suomalaista yhdel opettajalla. (i)

DePalman, Regon ja Moledon (2006, 327; ks. myös Haberman & Post 1992, 29–31) käsitysten mukaan opettajien asenteet maahanmuuttajia kohtaan saattavat muuttua negatiivisemmiksi ja stereotyyppisiksi, jos he kohtaavat opetustyössään runsaasti ongelmia. Tässä yhteydessä he korostavat opettajiksi opiskelevien valmentamista maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen opiskelun kestäessä ja valmistumisen jälkeistä lisäkoulutusta.

7.4.3 Yhteenveto opettajien monikulttuurisuuteen liittyvistä asenteista

Opettajien monikulttuuriseen työhön liittyviä asenteita mitattiin selvittämällä heidän viihtymistään työssään, työn ja maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen rasittavuutta sekä heidän asenteitaan muualta tulleita oppilaita kohtaan. Kyselykaavakkeella saaduista tuloksista voidaan todeta, että opettajat viihtyivät työssään, vaikka työ yleensä koettiin rasittavaksi. Erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen rasitti opettajia. Naisopettajat kokivat työnsä jonkin verran rasittavammaksi kuin miesopettajat. Suurimmalla osalla opettajista asennoituminen kulttuuritaustaltaan erilaisiin oppilaisiin oli positiivista ja he kertoivat pitävänsä maahanmuuttajaoppilaista. Joukossa oli kuitenkin opettajia, jotka eivät pitäneet maahanmuuttajataustaisista oppilaista lainkaan. Tulosten perusteella voidaan todeta, että mitä vähemmän opettaja piti maahanmuuttajaoppilaista, sitä rasittavammaksi hän koki heidän opettamisensa. Tulokset kertoivat asenteiden vahvistumisesta. Jos opettaja piti maahanmuuttajaoppilaista paljon tai erittäin paljon, hänen asennoitumisensa heihin oli muuttunut entistä positiivisemmaksi kokemuksen myötä. Kääntäen, jos opettaja ei yhtään pitänyt maahanmuuttajaoppilaista, hänen asennoitumisensa oli muuttunut entistä negatiivisemmaksi. Yhdenkään miesopettajan suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaita kohtaan ei ollut muuttunut paljon tai erittäin paljon positiivisemmaksi kokemuksen myötä, kun taas naisopettajista joka viides ilmoitti suhtautumisensa maahanmuuttajaoppilaita kohtaan muuttuneen paljon tai erittäin paljon myönteisemmäksi. Opettajan monikulttuurisuuteen liittyvät asenteet ovat osa hänen monikulttuurista kompetenssiaan (Jokikokko 2005a, 93–94; ks. myös Räsänen 2002a, 104–105; Hammer et al. 2003, 422; Bennett 1995, 259–261; Noel 1995, 269–272). Jos opettaja asennoituu kielteisesti maahanmuutta-

jataustaisiin oppilaisiin, se lisää riskiä, että opettajan toteuttama kasvatustyö on luonteeltaan assimiloivaa. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista kuitenkin viihtyi työssään, vaikka heidän asenteensa maahanmuuttajaoppilaita kohtaan olivat osittain kielteisiä. Opettajien viihtyminen työssään osoittaa, että opettajat olivat motivoituneet ja sitoutuneet työhönsä (ks. Luukkainen 2004, 77–78). Noddingsin (1999, 215) mukaan monikulttuurisessa koulussa työskentelevä opettaja tarvitsee laaja-alaisen kompetenssin lisäksi motivaation työskennellä eri kulttuureista tulevien oppilaiden kanssa. (Ks. luku 5.2.3.)

Teemahaastattelussa opettajan asennoitumista monikulttuuriseen työhön selvitettiin työssä viihtymisen kautta. Haastatteluista saadut vastaukset vahvistavat kyselylomakkeella saatuja tuloksia. Suurin osa haastatteluista opettajista viihtyi työssään. Maahanmuuttajaoppilaiden tulo luokkiin ei ollut vähentänyt opettajien työssä viihtymistä, joskin työn haastavuus ja työmäärä olivat selvästi lisääntyneet. Osa opettajista katsoi kuitenkin työssään viihtymisen ja työmotivaationsa vähentyneen maahanmuuttajaoppilaiden myötä. Syiksi mainittiin työmäärän lisääntyminen sekä työssä koettu riittämättömyyden tunne ja turhautuminen. Työssä viihtymistä vähensi myös se, että kunnan maahanmuuttajaopetukselle tarkoitetut resurssit ja tukitoimet koettiin liian vähäisiksi. (Ks. myös Talib 2005, 83–84; Miettinen & Pitkänen 1999, 20–21.)

7.5 Opettaja maahanmuuttajaoppilaan integroitumisen tukijana

7.5.1 Opettajien integraatiopyrkimyksiä

Opettajan toteuttamaa monikulttuurisuuskasvatusta selvitettiin tiedustelemalla heiltä kulttuuristen näkökulmien huomioimiseen, maahanmuuttajaoppilaiden integroitumiseen ja kulttuuri-identiteetin tukemiseen liittyviä tekijöitä (taulukko 21).

TAULUKKO 21. Opettajan integrointitoimet

Opettajan integrointitoimet	<i>Ei yhtään %</i>	<i>Vähän %</i>	<i>Melko paljon %</i>	<i>Paljon %</i>	<i>Erittäin paljon %</i>	<i>Yhteen- sä %</i>	<i>Keski- arvo</i>
Huomioitko opetuksesi erilaisia kulttuurisia näkökulmia?	11,3	43,7	35,2	5,6	4,2	100	2,48
Katsotko voivasi auttaa MMO:ta integroitumaan suomalaiseen kulttuuriin?	5,6	33,8	39,4	14,1	7,0	100,0	2,83
Pyritkö sopeuttamaan MMO:ta suomalaiseen kulttuuriin?	5,6	22,5	40,8	15,5	15,5	100,0	3,13
Katsotko voivasi vahvistaa MMO:n omaa kulttuuri-identiteettiä?	35,2	52,2	9,9	2,8	,0	100,0	1,80

N=71

Opettajien valmiuksia monikulttuurisen kasvatuksen toteuttamisessa kuvaa eri kulttuuristen näkökulmien huomioiminen opetustyössä (M 2.48, s 0.92). Opettajista noin joka kymmenes (11,3 %) vastasi, ettei huomioinut erilaisia kulttuureja millään tavalla. Tästä voidaan todeta, että nämä opettajat toteuttavat monikulttuurisuuskasvatusta lähinnä oman suomalaisen kulttuurinsa näkökulmasta. Tätä näkökulmaa voidaan pitää lähinnä assimiloivana. Lähes saman verran (9,8 %) opettajista mainitsi huomioineensa monikulttuurisia näkökulmia opetuksessaan paljon tai erittäin paljon. Näiden opettajien voidaan ajatella toteuttavan integraatiotavoitteiden mukaista kasvatusta. Melkein puolet (43,7 %) opettajista mainitsi huomioineensa kulttuurisia näkökulmia vähän. Edellisen perusteella voidaan todeta, että eri kulttuuristen näkökulmien huomiointi opetustyössä oli niukkaa. Mies- ja naisopettajien antamissa vastauksissa ei ollut eroja. Ristiintaulukoinnilla selvisi, että opettajan työssäolovuodet, maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä tai luokka-aste eivät vaikuttaneet monikulttuurisuuden huomioimiseen. Samoin maahanmuuttajaoppilaista pitämisellä ja kulttuuristen näkökulmien huomioimisella ei ristiintaulukoinnissa esiintynyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä.

Opettajilta tiedusteltiin avoimella kysymyksellä monikulttuurisuuden huomioimista koulun opetussuunnitelmassa. Vastauksista ilmeni kuitenkin lähinnä vain se, oliko monikulttuurisuutta huomioitu vai ei. Lähes puolet vastaajista (45,1 %) mainitsi, että koulun opetussuunnitelmassa maahanmuuttajaoppilaat ja monikulttuurisuus oli huomioitu. Miettisen (2001, 103) tutkimustulosten mukaan opettajat uskoivat, että oppilaan oman kulttuurin opetus on maahanmuuttajaoppilaille periaatteessa tärkeää. Hänenkin tutkimuksessaan vain osa opettajista huomioi erilaiset kulttuurit jokapäiväisessä opetuksessaan.

Maahanmuuttajataustaisen lapsen integroimista suomalaiseen kouluun ja kulttuuriin opettajat pitivät tärkeänä. Vastaajat (94,4 %) uskoivat voivansa auttaa maahanmuuttajaoppilaita integroitumaan suomalaiseen kulttuuriin (M 2.83, s 0.99). Tosin heistä vain noin joka viides (21,1 %) uskoi mahdollisuuksiinsa paljon tai erittäin paljon. Samansuuntaisesti suurin osa (94,4 %) opettajista kertoi ainakin jossain määrin tietoisesti pyrkivänsä integroimaan maahanmuuttajaoppilaita suomalaiseen kulttuuriin (M 3.13, s 1.11). Kolme vastaajaa neljästä (71,3 %) mainitsi pyrkivänsä integroimaan maahanmuuttajaoppilaita melko paljon tai sitä enemmän. Tosin vain noin joka kolmas (30 %) opettaja mainitsi pyrkivänsä paljon tai erittäin paljon tietoisesti sopeuttamaan maahanmuuttajaoppilaita.

Monikulttuurisiin näkökulmiin perustuvan kasvatuksen ja opetuksen avulla voidaan tukea maahanmuuttajaoppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä. Vaikka opettajista suurin osa (88,7 %) käytti opetuksessaan erilaisia kulttuurisia näkökulmia ainakin vähän, niin opettajat olivat hyvin epävarmoja omista kyvyistään tukea oppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä. Yli kolmasosa (35,2 %) opettajista katsoi, ettei kyennyt kehittämään oppilaan kulttuuri-identiteettiä lainkaan ja yli puolet kaikista opettajista (52,1 %) ilmoitti voivansa kehittää sitä ainoastaan vähän. Kukaan opettajista ei katsonut voivansa kehittää erittäin paljon maahanmuuttajaoppilaan kulttuuri-identiteettiä. Sekä mies- että naisopettajat katsoivat omat mahdollisuutensa yhtä vähäisiksi. Ristiintaulukoimalla mies- ja naisopettajien antamissa vastauksissa ei ilmennyt eroja. Samoin opettajan työssäolovuodet, maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä tai luokka-aste eivät vaikuttaneet oppilaan kulttuuri-identiteetin kehittämisyhteyksiin.

On todennäköistä, että opettajilta ei liennyt opetustyönsä suorittamisen lisäksi voimavaroja tietoisesti paneutua maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuri-identiteetin kehittämiseen. Toisaalta opettajat eivät välttämättä ole tietoisia siitä, miten he voisivat oppilaan kulttuurisen identiteettiä tukea ja kehittää. Coffeyn (2005, 219–220) mukaan opettajien mahdollisuudet kehittää maahanmuuttajataustaisen oppilaan identiteettiä ovat rajoitetut. Oletettavaa onkin, että maahanmuuttajaoppilaiden opettajat joutuvat toimimaan taitojensa ääri rajoilla oppilaidensa identiteetin kehittäjinä. Opettajan monikulttuuriseen kompetenssiin liittyvillä pedagogisilla taidoilla on merkitystä siinä, miten opettaja pystyy oppilaan kulttuuri-identiteettiä tukemaan. Rönholm (1999) väitöskirjatutkimuksesta saatujen tulosten mukaan sillä, että koulu tukee lapsen kulttuuri-identiteettiä, on positiivinen vaikutus hänen koulumenestykseensä.

7.5.2 Opettajien käsityksiä monikulttuurisuuskasvatuksesta

Monikulttuurinen koulu. Haastattelussa opettajia pyydettiin kertomaan, minkälainen heidän mielestään on monikulttuurinen koulu. Kaikkien haastateltujen opettajien näkemyksen mukaan monikulttuurinen koulu on ensinnäkin sellainen koulu, jossa on runsaasti maahanmuuttajaoppilaita. Puolet opettajista (6/12) mainitsi lisäksi, että monikulttuurisessa koulussa on maahanmuuttajaoppilaita varten suomi toisena kielenä -opettaja. Yhtä moni opettaja kertoi, että monikulttuurisessa koulussa tulisi huomioida maahanmuuttajaoppilaat ja heidän oma kulttuurinsa. Huomiointia on esimerkiksi liikuntatuntien ja musiikintuntien erityisjärjestelyt, oman kielen opetus, kulttuuriset teemapäivät ja esitelmät eri kulttuureista. Neljäsosa opettajista (3/12) korosti suvaitsevaisuuskasvatuksen tärkeyttä. Yksi opettajista mainitsi suvaitsevaisuuskasvatuksen lisäksi koulun velvollisuudeksi tukea oppilaan kulttuuri-identiteettiä. Yksi opettaja ilmaisi monikulttuurisuuden vaativan asioiden huomioimista monikulttuurisesta näkökulmasta. (Ks. Honkala 1999, 44; Miettinen & Pitkänen 1999, 6; Pitkänen 2002, 112.) Rosadon (1996a, 7–8) mukaan monet koulut voivat pitää itseään monikulttuurisena pelkästään siksi, että siellä on eri kulttuuritaustan omaavia oppilaita. Etniseltä taustaltaan erilaiset oppilaat eivät kuitenkaan tee koulusta vielä monikulttuurista. Rosado mainitsee samansuuntaisesti Nieton (2004) kanssa, että monikulttuurisen koulun toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä monikulttuuristen oppilaiden lisäksi ovat esimerkiksi kulttuuriset näkökulmat, kasvatukselliset periaatteet, opetussuunnitelmat, henkilökunta ja koulun käytänteet.

Mun mielest monikulttuurinen koulu on simmonen, mis on paljon maahanmuuttajii. Emmä oikeen muuta osaa sanoo. (b)

Se, ett siel on maahanmuuttajii. Ja sit on suomi kaks opettaja. Ehkä se, ett suomalaiset ja maahanmuuttajat oppis hyväksymää, tai suvaitsemaa toisensa. Sit vois ajatella, ett koulu olis hyvä monikulttuurinen koulu, jos kaikki hyväksyttäis ja oltais kaverei. Tarvittais varmaan jotain suvaitsevaisuuskasvatusta. Sit vois olla jotain kulttuuripäivii, jos esiteltäis eri kulttuurei. (j)

No, mun mielest melkin kaikki asiat pitää ajatella, no riippuu tietysti asiasta, eri näkökulmista, eikä siis pelkästään täst meidän näkökulmast. Pitää niinkun ajatella miltä niist niinkun tuntuu. (e)

Kouluyhteisön asennoituminen maahanmuuttajaoppilaisiin. Haastattelussa tiedusteltiin opettajilta, miten heidän kouluyhteisössään suhtauduttiin maahanmuuttajaoppilaisiin ja heidän opettamiseensa. Opettajilta kysyttiin myös, oliko heidän oma suhtautumisensa samansuuntaista vai ristiriidassa koulun muiden opettajien suhtautumisen kanssa. Lähes puolet (5/12) haastatelluista opettajista kertoi kouluyhteisönsä suhtautuneen yleensä positiivisesti maahanmuuttajaoppilaisiin. Haastateltavien oma suhtautuminen ei ollut ristiriidassa koulun muiden opettajien ja muiden kouluyhteisön jäsenten suhtautumisen kanssa.

Riippuu päivästä ja riippuu viikosta, mut kyl mun mielest sillai kauheen realistisesti on otettu tää asia. Mä luulen, ett me ollaan tääl kaikki aika samoil linjoil. (b)

No kyl mä omasta miälestäni koen olevani ihan samoilla linjoilla. Elikä tilanne on se, ett meijänki kouluun tulee maahanmuuttajaoppilaita ni, ni se nyt on nii, ett sille me ei voida mitään. He vaan tulee. (c)

Kolmasosassa (4/12) haastatelluista opettajista mainitsi kouluyhteisön asennoitumisen olleen vaihtelevaa, toisinaan positiivista ja toisinaan negatiivista. Viisi opettajaa mainitsi kriittisyyden maahanmuuttajia kohtaan koulussa lisääntyneen. Samoin viisi opettajaa mainitsi, että opettajat tekivät runsaasti töitä maahanmuuttajaoppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi. Tämä aiheutti opettajissa (3/12) kuitenkin väsymistä sekä kriittisyyttä, koska sekä opettajan omat että kunnan tarjoamat resurssit nähtiin riittämättöminä. Maahanmuuttajaoppilaisiin liittyviä ristiriitoja ei työyhteisöjen sisällä näyttänyt juuri olevan, vaikka joissakin pienissä yksityiskohdissa voitiin olla asioista eri mieltä. Yksi opettaja toi esille turhautuneisuuden tunteensa siitä, että maahanmuuttajaoppilaat eivät arvostaneet sitä, että opettajat koettivat kaikin keinoin auttaa heitä.

Kyl mun miälest tässä koulus kyllä pyritään aika pitkäl tukemaan ja auttamaan maahanmuuttajii nii paljo, kun on mahdollista. Mutta välillä kyllä ärsyttääki kieltämättä se, että niille annetaan niin hirveesti ja tuntuu, ett ne viis veisaa siitä. Tuntuu, ett se asenne on aika koulukielteinen ja aika semmonen, ett niinkun jotenkin epäkiitollinen, jos nyt vois sanoo niin. Mutt kyl me pyritään niitä täällä ihan kaikin mahdollisin keinoin auttamaan. Ei täällä mikään rasistinen ilmapiiiri mun mielest kuitenkaan oo ainakaan kaikkien kohdal. (h)

Tota mun mielest me tehdään paljon työtä heiän eteen, ett uhrataan voimia paljon ja halutaan nähdä heiän eteen vaivaa. (f)

Viime vuosien kehitys on kyllä koulussamme ollut sellainen, että ihan selvää väsymistä on mamu-oppilaiden opettamisen ja kasvattamisen kanssa ilmaantunut. Ilmiö johtuu rajallisista resursseista, niin kunnan tarjoamien kuin opettajan henkilökohtaisten resurssien puutteesta. Kriittisiä kommentteja on yhä lisääntyvässä määrin alkanut kuulua. Kyllä olen itsekin muiden kanssa samoilla linjoilla. (g)

Ei niit kohtaan mitään kauhua... tai simmosta pelkoa niit kohtaan tunneta, mut monet opettajat, joilla niit on paljon omal luokalla, kokee sen aika raskaaks ja sanoo, ett työ on muuttunu. Ne on tehny sen työläämmäks. (a)

Opettajista suurin osa (9/12) mainitsi maahanmuuttajien rikastuttaneen suomalaista kouluyhteisöä ja kasvattaneen suomalaisoppilaita kansainvälisyyteen ja suvaitsevaisuuteen. Toisaalta vaarana nähtiin myös rasististen ilmiöiden mahdollinen lisääntyminen koulussa, jolloin kansainvälisyys saisi negatiivisen sävyn ja suvaitsevaisuus kääntyisi suvaitsemattomuudeksi.

Maahanmuuttajat voivat rikastuttaa suomalaista koulumaailmaa. Päinvastaisestiakin on paljon esimerkkejä. Pelkona on, että hallitsematon maahanmuuttopolitiikka synnyttää rasistisia ilmiöitä. Silloin ei voida puhua kansainvälistymisestä ja suvaitsevaisuudesta positiivisessa sävyssä. (g)

Monikulttuurisuuskasvatuksen toteutuminen. Opettajilta tiedusteltiin, minkälaista monikulttuurisuuskasvatus heidän näkemyksensä mukaan on ja miten se toteutui koulussa, jossa he työskentelivät. Monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumiseen liittyviä seikkoja löytyi muustakin haastatteluaineistosta kuin tähän aiheeseen liittyvistä kysymyksistä. Puolet (6/12) opettajista kertoi, että monikulttuurisuuskasvatus toteutui ainakin siinä, että oppilaille järjestettiin suomi toisena kielenä -opetusta. Viisi opettajaa mainitsi, että heillä oli ollut koulun yhteisiä tilaisuuksia, joissa maahanmuuttajaoppilaat olivat esittäneet omaan kulttuuriinsa liittyviä esityksiä. Kolmasosa (4/12) opettajista piti tärkeänä sitä, että eri kulttuureista tulleet oppilaat kertoivat omasta maastaan ja kulttuuristaan muille oppilaille. Kaksi opettajaa mainitsi, että heidän koulussaan maahanmuuttajaoppilaiden huomioiminen rajoittui siihen, että heille oli järjestetty joidenkin oppituntien ajaksi pienryhmäopetusta. Kolme opettajaa mainitsi, että jokainen opettaja toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta omassa luokassaan omalla tavallaan. Yksi näistä opettajista mainitsi lisäksi, että monikulttuurisuuskasvatuksen toteutuminen riippuu opettajan persoonasta ja hänen asenteistaan. Yhden opettajan näkemyksen mukaan monikulttuurinen koulu edellyttää toteutuakseen koko koulun yhteisiä tavoitteita ja toimintatapoja. Tämän opettajan näkemys on samansuuntainen Rosadon (1996a, 7–8) näkemyksen kanssa. Rosado toteaa, että monikulttuurisen kasvatuksen onnistuminen edellyttää integraatioon orientoituneita ja sitoutuneita opettajia ja muuta koulun henkilökuntaa. Koulun arjen käytänteet ovat tärkeässä asemassa, monikulttuuriset näkökulmat, periaatteet ja opetussuunnitelmat muuttuvat todellisuudeksi vasta koulussa toteutettavien käytänteiden kautta.

Koulun tasolla sitä toteutetaan lähinnä opetusjärjestelyin, niin kun pienryhmät ja S kaks –opettaja ja muut. Mut jokainen opettaja toteuttaa sitä luokassaan omaan persoonaansa sopivalla tavalla ja varmaan hyvin eri tavoin. (g)

No, mä ajattelen, ett kaikkien pitäis, siis opettajien, toimii samal taval, et olis selkeet systeemit ja tavoitteet, ettei jokainen hapuilis omal tavalla. (e)

7.5.3 Yhteenveto opettajien monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvistä käsityksistä

Opettajat uskoivat pystyvänsä auttamaan maahanmuuttajaoppilaita integroitumaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Samalla he kertoivat pyrkivänsä työssään toimimaan integraation tavoitteiden suuntaisesti. Kuitenkin opettajien keskuudessa oli sellaisia, joiden kasvatuksellinen näkökulma oli yksikulttuurinen. Tällöin assimiloinnin vaara on ilmeinen. Vain harva opettaja kertoi huomioivansa erilaisia kulttuureja jokapäiväisessä opetuksessaan. Tästä voidaan päätellä, että periaatteessa opettajat ajattelivat toimivansa integraation mukaisesti, mutta käytännössä tilanne oli toisenlainen. Taustamuuttujien,

kuten sukupuolen, opettajan iän, työssäolovuosien tai luokka-asteen, suhteen tarkasteltaessa integrointiin liittyvissä vastauksissa ei ollut merkitseviä eroja. Maahanmuuttajaoppilaan kulttuuri-identiteetin kehittäjänä opettajat eivät pitäneet mahdollisuuksiaan kovinkaan hyvinä. Kouluyhteisöjen sisällä ei ollut haastateltujen opettajien mukaan suuria ristiriitoja asennoitumisessa maahanmuuttajaoppilaisiin. Yleensä heihin suhtauduttiin positiivisesti, joskin negatiivistakin suhtautumista ilmeni. Kriittisyys maahanmuuttajaoppilaita kohtaan oli kuitenkin vuosien kuluessa lisääntynyt. Opettajat kertoivat, että he itse ja heidän kollegansa tekivät runsaasti töitä edistääkseen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista. He toivoivatkin yhteiskunnan tukevan opettajien haasteellista työtä maahanmuuttajaoppilaiden parissa suuntaamalla kouluille lisää taloudellisia resursseja monikulttuurisen kasvatuksen ja opetuksen toteuttamiseen. (Ks. myös Talib 2005, 74–75; Miettinen 2001, 161.) Opettajien pyrkimykset tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroitumista liittyvät keskeisesti opettajien monikulttuuriseen kompetenssiin. Tässä korostuivat opettajien asenteet ja pedagogiset taidot. Näihin taitoihin sisältyy Jokikokon (2002, 87; 2005a, 96) mukaan kriittisyys, empaattisuus, asioiden ymmärtäminen monesta näkökulmasta, sopeutumiskyky sekä vuorovaikutustaidot (ks. luku 5.2.3). Voidaan olettaa, että niillä opettajilla, jotka huomioivat opetuksessaan niukasti erilaisia kulttuureita, monikulttuuriseen kompetenssiin liittyvät taidot ovat puutteellisia. Heihin kytkeytyi tavalla tai toisella joko tietoinen tai tiedostamaton inkompetenssi (ks. Hildén 2002, 33–37). Haastatelluista opettajista vain yksi mainitsi monikulttuurisen koulun edellytyksenä olevan opetettavien asioiden huomioimisen eri kulttuurisista näkökulmista. Tämä viittaa osaltaan siihen, että opettajan näkemys monikulttuurisuuskasvatuksesta on kriittinen sekä siihen, että tämän opettajalla monikulttuurista kompetenssia.

Pitkäsen (2006, 113–114) tutkimuksen mukaan viranomaisten kokemukset ulkomaalaisistaustaisista asiakkaista olivat enimmäkseen myönteisiä, vaikkakin maahanmuuttajia pidettiin hankalina asiakkaina. Kolmannes Pitkäsen tutkimukseen osallistuneista opettajista piti ulkomaalaistaustaisia oppilaita hankalina.

Jokaisessa koulussa oli tarjolla erilaisia tukitoimia maahanmuuttajaoppilaita varten. Haastateltujen opettajien käsitykset siitä, minkälainen on monikulttuurinen koulu, erosivat toisistaan. Toista ääripäätä edustivat käsitykset, joissa monikulttuurinen koulu määriteltiin yksinkertaisesti kouluksi, jossa on maahanmuuttajaoppilaita. On mahdollista, että näin määritellyssä koulussa monikulttuurisuuskasvatuksen lähestymistapa viittaa etnosentrismiin. Siinä toisten kulttuurien huomioiminen voi tapahtua lähes yksinomaan valtakulttuurin ehdolla. Integrointipyrkimykset ovat tällaisessa koulussa olemattomia. Monikulttuurisuutta toteutettiin kouluissa opettajien käsitysten mukaan muun muassa opetusjärjestelyin tai eri kulttuureihin liittyvien tilaisuuksien avulla. Jos monikulttuurisuuskasvatus nähdään lähinnä erilaisina opetusjärjestelyinä, kuten S2 -opetuksena, ja kulttuuristen teemapäivien järjestämisenä, saattaa tässäkin lähtökohta olla etnosentrinen, joskin ensimmäistä lähestymistapaa avarampi. Toista ääripäätä, kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna ihanteellista koulua, ei löytynyt. Monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvät keskeiset periaatteet jäivät monin osin saavuttamatta. Kukaan haastatelluista opettajista ei kertonut, että heidän koulunsa arjessa huomioitaisiin korostetusti erilaisia kulttuurisia näkökulmia, pyrittäisiin tukemaan oppilaan oman kulttuuri-identiteettiä tai painotettaisiin kasvattamista suvaitsevaisuuteen. (Ks. Räsänen 2002b, 101–102; Talib 2005, 21–

22; Gay 1998, 16–17; 2001, 41–42; Banks 1988, 31; 2001, 5–6; vrt. Paavola 2007, 117–118.)

7.6 Monikulttuurisuus ja opettajan ammatillinen kasvu

7.6.1 Opettajien työssään kokemat positiiviset muutokset

Maahanmuuttajaoppilaat ovat tuoneet muutoksia opettajan työhön. Nämä muutokset liittyvät opettajien kokemuksiin, joita on käsitelty luvussa 7. 3.1 ja 7.3.2. Muutoksiin liittyviin kysymyksiin haettiin vastauksia sekä kyselylomakkeen strukturoiduilla että avoimilla kysymyksillä. Taulukossa 22 on kuvattu strukturoiduista kysymyksistä saatuja vastauksia, jotka tässä tutkimuksessa liittyvät opettajan ammatilliseen kasvuun.

TAULUKKO 22. Opettajan ammatillinen kasvu

Muutokset opettajan työssä	<i>Ei yhtään</i> %	<i>Vähän</i> %	<i>Melko paljon</i> %	<i>Paljon</i> %	<i>Erittäin paljon</i> %	<i>Yhteensä</i> %	<i>Keski-arvo</i>
Onko työsi nykyään haastavampaa kuin aikaisemmin, jolloin luokallasi ei ollut MMO:ta?	15,5	31,0	16,9	22,5	14,1	100,0	2,89
Oletko kehittänyt itse MMO:lle sopivaa oppimateriaalia?	32,4	46,5	9,9	5,6	5,6	100,0	2,06
Ovatko opetusmenetelmäsi muuttuneet MMO:den myötä?	9,9	39,4	18,3	19,7	12,7	100,0	2,86
Onko ammatillinen identiteettisi mielestäsi kehittynyt MMO:den myötä?	16,9	47,9	22,5	11,3	1,4	100,0	2,32
Onko oma maailman-kuvasi avartunut MMO:den myötä?	8,5	45,1	25,4	16,9	4,2	100,0	2,63

N=71

Muutoksista toisia voidaan pitää negatiivisina ja toisia positiivisina. Opettajan työssä viihtymisen kannalta negatiivisina tekijöinä voidaan pitää maahanmuuttajaoppilaiden opettajalle aiheuttamaa lisätyötä, työn rasittavuuden lisääntymistä sekä opettajan kokemusta siitä, että hän tunsii olleensa eriarvoisessa asemassa verrattuna niihin opettajiin, jotka eivät opettaneet monikulttuurisia oppilasryhmiä. Negatiivisena voidaan pitää myös sitä, että opettajalla ei ole riittävästi aikaa oppitunneilla maahanmuuttajaoppilaiden ohjaukseen. Positiivisina muutoksina voidaan pitää työn haastavuuden lisääntymistä, opettajan ammatillisen identiteetin kehittymistä ja maailmankuvan avartumista. Myös se, että opettaja on valmistanut itse maahanmuuttajaoppilaille sopivaa oppimateriaalia, osoittaa, että opettaja on pohtinut oppimista maahanmuuttajaoppilaan näkökulmasta. Siitä syystä myös tämä voidaan nähdä ammatilliseen kasvuun liittyvänä tekijänä. Reflektiivistä pohdintaa on edellyttänyt myös opetusmenetelmien muuttaminen, jos ne ovat monipuolistu-

neet ja niitä on muutettu monikulttuurista oppilasryhmää ajatellen. Monikulttuurisuuden myötä tulleet muutokset voidaan nähdä ammatilliseen kasvuun liittyvinä tekijöinä. Ruohotien (2002, 62) mukaan ammatilliseen kasvuun liittyvä kokemuksesta oppiminen on jatkuva prosessi. Muutokset työn vaatimuksissa ovat tärkeitä kasvomotivaationlähteitä.

Opettajista 67,6 prosenttia oli kehittänyt itse maahanmuuttajaoppilaille sopivaa oppimateriaalia (M 2.06, s 1.08), tosin yleensä aika vähän. Opetusmenetelmiään oli muuttanut enemmistö (90,1 %) opettajista ainakin vähän (M 2.86, s 1.22). Opettajista suurin osa (84,5 %) arvioi, että maahanmuuttajaoppilaat olivat tuoneet haastavuutta heidän työhönsä (M 2.89, s 1.32). Valtaosa opettajista (83,1 %) koki myös, että heidän ammatillisen identiteettinsä oli avartunut (M 2.32, s 0.94). Toisaalta noin puolet opettajista (47,9 %) koki, että heidän ammatillinen identiteettinsä oli kehittynyt vain vähän. Samoin enemmistö opettajista (91,5 %) totesi maailmankuvansa avartuneen maahanmuuttajaoppilaiden myötä (M 2.63, s 1.00). Edellisen perusteella voidaan arvioida maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tulon luokkaan muuttaneen monitahoisesti opettajan työtä ja hänen käsitystään työn sisällöstä. Tämä liittyy opettajan ammatilliseen kasvuun.

Opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen ja työn haastavuuden lisääntymisen yhteyttä on tarkasteltu ristiintaulukoinnin avulla taulukossa 23.

TAULUKKO 23. Ammatti-identiteetin kehittyminen ja työn haastavuuden lisääntyminen

Ammatti-identiteetin kehittyminen		Työn haastavuuden lisääntyminen			Yhteensä
		<i>Ei yhtään tai vähän</i>	<i>Melko paljon</i>	<i>Paljon tai erittäin paljon</i>	
<i>Ei yhtään tai vähän</i>	<i>n</i>	27	4	14	45
	<i>%</i>	60,0	8,9	31,1	100,0
<i>Melko paljon, paljon tai erittäin paljon</i>	<i>n</i>	6	8	12	26
	<i>%</i>	23,1	30,8	46,2	100,0
Yhteensä	<i>n</i>	33	12	26	71
	<i>%</i>	46,5	16,9	36,6	100,0

Pearson Chi-Square=10,520; df=2; p= ,005

Niistä opettajista, joiden mielestä heidän ammatti-identiteettinsä ei ollut maahanmuuttajaoppilaiden myötä kehittynyt yhtään tai oli kehittynyt vähän, yli puolet (60,0 %) koki, että työn haastavuuskaan ei ollut lisääntynyt tai oli lisääntynyt vain vähän. Vastaavasti niistä opettajista, jotka uskoivat ammatti-identiteettinsä kehittyneen melko paljon tai sitä enemmän, lähes puolet (46,2 %) koki, että työn haastavuuskin oli lisääntynyt paljon tai erittäin paljon maahanmuuttajaoppilaiden myötä. Pearsonin Chi-Square-testin p-arvon ($p=,005$) avulla voidaan todeta koetun ammatti-identiteetin kehittymisen ja työn haastavuuden lisääntymisen yhteyden olevan tilastollisesti merkitsevä ($p<,01$). Myös Miettisen (2001, 51) väitöskirjatutkimuksen tuloksissa ilmeni, että maahanmuuttajaoppilaiden opetus oli avartanut vastaajien käsitystä omasta opettajuudestaan ja tuonut heidän työhönsä uusia näkökulmia. Maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen tarjosi opettajalle mahdollisuuden oppimiseen ja kasvamiseen sekä uusien työtapojen käyttämiseen. (Ks. myös Talib 1999a, 216–217.) Jokikokon (2005b, 191, 194–195) tutkimuksen (N=10) mukaan osa maahanmuuttajaoppilaiden opettajista toi selkeästi ilmi, että he tunsivat eroavansa ”tavalisista” opettajista. Tämä erilaisuuden tunne saattaa Jokikokon mielestä johtua siitä, että

maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajat joutuvat päivittäin ratkomaan hyvin monenlaisia eettisiä kysymyksiä. Maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen muokkaa opettajan käsitystä omasta opettajuudestaan. Opettajat uskoivat oman kompetenssinsa olevan tavanomaista opettajankompetenssia laajemmin. Tätä he perustelivat sillä, että he olivat työssään oppineet tulkitsemaan erilaisista kulttuureista tulleiden oppilaidensa ajatusmaailmaa.

7.6.2 Ammatilliseen kasvuun liittyviä tekijöitä

Yksilölliset tekijät. Teemahaastattelussa selvitettiin niitä monikulttuurisuuden mukanaan tuomia muutoksia, jotka viittasivat opettajan ammatilliseen kehitykseen. Muutoksiin vaikuttaneita tekijöitä olivat yksilölliset tekijät, työyhteisölliset tekijät ja ulkopuolinen toimintaympäristö. (Ks. Kohonen & Kaikkonen 1998, 134–140.) Opettajan kokemuksiin liittyvässä luvussa (7.3.1 ja 7.3.2) käsiteltiin jo varsinaiseen opetustyöhön liittyviä muutoksia.

Yksilöllisiä ammatilliseen kasvuun liittyviä tekijöitä ovat opettajaan itseensä ja hänen monikulttuuriseen kompetenssiinsä liittyvät tekijät, kuten opettajan arvot ja asenteet, persoonallisuus ja oman työn reflektointi. Haastatelluista opettajista kolmasosa (4/12) kertoi omien asenteidensa muuttuneen monikulttuurisuuden myötä. Yksi opettaja mainitsi rasis- tisen asenteensa maahanmuuttajia kohtaan kasvaneen. Muut kolme opettajaa kertoivat arvojensa ja asenteidensa muuttuneen. Heistä oli tullut aiempaa avarakatseisempia ja su- vaitsevaisempia.

Niin ku jo aikasemmin sanoin, ni kyl nust täs vähä rasisisempi tullu. Me maksetaa niil asunnot ja kaikki ja ne on silti vaatimas koulultaki kaikennäkösii oikeuksii. (b)

On se itselleki ollut aika kasvattavaa huomata, ett omat asenteet ja ajatukset on muuttunu ja muuttuu oikeestaan koko ajan. Ennen mä ajattelin, ett niitten pitää, tai siis, kun ulkomaalaise tulee tänne, niin niitten pitää olla maassa maan tavalla. Mut on kyl ajatukset muuttuneet. Kyl meiän täytyy yrittää helpottaa heiän sopeutumistaan. Kyl mä varmaan oon nyt suvaitsevaisempi ku ennen, kun on oppinut tuntemaan monia perheitä. (a)

Oman työn reflektointi on yksi ammatilliseen kasvuun liittyvä tekijä. Kehittyäkseen monikulttuurisena kasvattajana opettajan on jatkuvasti reflektoitava omia työtapojaan ja toimintamallejaan. Ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi, jossa kokemusten kautta hankittuja tietoja, taitoja ja kykyjä hyödyntämällä yksilö voi vastata muuttuvien ammatittaitovaatimusten haasteisiin (Nieto 2000, 183–185; Ruohotie 2002, 137). Oman työn reflektointi liittyy opettajan monikulttuuriseen kompetenssiin. Monikulttuurisesti pätevän henkilön taitoihin kuuluu asioiden pohtiminen useasta eri näkökulmasta ja sopeutuminen muutoksiin. (Ks. Jokikokko 2002, 87; 2005a, 96.) Miettisen (2001, 138–139) väitöskirja- tutkimuksessaan jaottelemista opettajatyypeistä monikulttuurisuuskasvattajaan liittyy oman työn reflektointi.

Tässä tutkimuksessa haastatelluista opettajista neljäsosa (3/12) kertoi muuttaneensa työ- tapojaan ja opetusmenetelmiään oppilaslähtöisemmiksi. Yksi opettaja kertoi pohtineensa opetuksessaan sitä, mistä näkökulmasta ja miten hän jonkin asian opettaa. Hän oli reflek-

toinut omaa työtään. Samoin yksi opettaja mainitsi muuttaneensa työtapaansa enemmän opettajakeskeiseksi perustellen sitä sillä, että hänen mielestään maahanmuuttajaoppilaat oppivat parhaiten seuraamalla opettajan esitystä. Hänen oppimiskäsityksensä oli muuttunut behavioristiseen suuntaan. (Ks. Miettinen 2001, 134.)

Ennen mä teetin ryhmätöitä ja erilaisii projekteja, mut nyt ne on vähän jäänyt, kun siin kävi niin, ett toiset teki työt ja jotkut mamut ei tehny mitään. Kun mää opetan ja selitän ja jokainen tekee tehtävät, niin mä pystyn kontrolloimaan, ett jokainen tekee. (g)

No, mä mietin paljon enemmän kun ennen, ett miten ne nyt oppis tän asian ja sit mä yritän käyttää erilaisii tapoja. (e)

Monikulttuuristen oppilaiden kanssa työskentely vaatii opettajalta jatkuvaa itsensä kehittämistä ja muutoskykyä. Ammatillinen uudistuminen, opiskelu ja täydennyskoulutus vaativat opettajalta voimavaroja ja aikaa. Kaksi opettajaa mainitsi kouluttautuneensa omalla vapaaajallaan, mikä lienee aika yleistä. Toinen näistä opettajista kertoi halunneensa oppia tuntemaan eri kulttuureita ja oli hakeutunut loma-aikana tätä aihetta käsittelevälle kurssille.

Neljäsosa (3/12) haastatelluista opettajista kertoi tunteneensa uupumusta aiempaa enemmän. Pyrkimys saada maahanmuuttajaoppilaat saavuttamaan asetetut oppimistavoitteet uuvutti opettajia, koska he tunsivat tietonsa ja taitonsa riittämättömiksi tai itsensä kyvyttömiksi ohjatessaan oppilaita asetettuja tavoitteita kohti. Mikäli asetettuja tavoitteita ei saavutettu, opettajat kokivat epäonnistuneensa työssään.

No niin kun mä sanoin, me tehdään niin paljon työtä heidän eteen ja nähdään vaivaa. Emmä ainakaan voi kattoo läpi sormien, ettei niitten tarvis oppii samoja asioita kun muitten. Sit tuntuu ettei ne ite yritä tarpeeks, vaan luulee et kaikki tieto tulee automaattisesti. No mä olen välillä uupunut, aika useinkin. (f)

Työyhteisölliset muutokset. Työyhteisöön oli tullut maahanmuuttajaoppilaiden myötä uusia toimijoita, kuten S2 -opettaja, oman kielen opettajia, oman uskonnon opettajia ja mahdollisesti omakielisiä kouluavustajia. Lisäksi kouluissa toimi erityisopettajia ja kuraattoreita. Monikulttuurisuus oli tuonut myös työyhteisön toimintaan muutoksia. Seitsemän opettajaa (7/12) kertoi yhteistyön opettajien ja muun henkilökunnan välillä lisääntyneen. Opettajan oli heidän kanssaan suunniteltava maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen liittyviä asioita. Yhteistyötä pidettiin välttämättömänä, jotta maahanmuuttajaoppilaan suunnitelmallinen ja tavoitteellinen oppimisen ja kielitaidon kehittäminen olisi ollut mahdollista. Opettajien yhteistyö kuraattorin kanssa oli lisääntynyt. Yhteistä pohdintaa oli vaatinut maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiin liittyvät mahdolliset ongelmat ja mahdollisten konfliktitilanteiden selvittely.

Yhteistyötä tehdään paljo. Paljon enemmän ku ennen. Ja pakkoki se on, koska ne on nii monel tunnil jonkun muun opettajan kans. Täytyy meidän yhdes miettiä kaikki asiat, mitä opetetaan. (l)

Työyhteisön tukea pidettiin tärkeänä. Lähes puolet opettajista (5/12) kertoi saaneensa tukea omalta työyhteisöltään maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvissä asioissa. Pedagogiset keskustelut ja ongelmien selvittely yhdessä olivat avanneet uusia näkökulmia. Oman riit-

tämättömyyden, turhautuneisuuden tai rasittuneisuuden tunteen purkaminen oli auttanut jaksamaan eteenpäin. Myös Sahlbergin (1996, 179–180) väitöskirjatutkimuksen tulosten mukaan opettajat korostivat yhteistyön tärkeyttä monella tavoin. Esimerkiksi uusien opetusmenetelmien omaksumiseen liittyvien kielteisten tunteiden sietäminen oli helpompi jakaa toisten opettajien kanssa. Yhteistyö nähtiin tärkeänä myös työssä jaksamisen kannalta. Jokikokon (2005b, 193) tutkimuksen mukaan opettajat, joilla oli luokassaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita tunsivat olevansa kohtaamiensa asioiden kanssa usein yksin, eivätkä voineet aina luottaa työyhteisön tukeen.

Joskus, kun on ihan poikki tai harmittaa joku asia tai muu, nii kun saa purkaa ja puhuu suoraan opettajanhuonees toisil, jotka ymmärtää, koska ne painii ihan samojen asioiden kans, ni taas jaksaa. (c)

Ulkopuolinen toimintaympäristö. Koulun ulkopuolinen toimintaympäristö, tässä lähinnä yhteistyö monikulttuuristen oppilaiden vanhempien ja mahdollisten tulkkien kanssa, oli tuonut muutoksia opettajan arkeen. Opettajista lähes puolet (5/12) kertoi, että maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa yhteydenpitoon oli suurempi tarve kuin keskimäärin suomalaisoppilaiden vanhempien kanssa. Opettajien oli usein pitänyt selvittää asioita vanhemmille englanniksi tai muulla vieraalla kielellä. Puutteellisen kielitaitonsa vuoksi opettajat aristivat yhteydenpitoa. Niihin vanhempiin, jotka puhuivat lähinnä vain omaa äidinkieltään, yhteydenpito piti suunnitella aina etukäteen ja pyytää tapaamiseen tulkki paikalle. Opettajat kirjoittivat kirjallisia viestejä vanhemmille suomen kielen lisäksi englanniksi. Kolme opettajaa mainitsi, etteivät he useinkaan tienneet, olivatko vanhemmat ymmärtäneet heidän viestinsä.

No se on tietty muuttunu, kun täytyy yrittää selvittää asioita englanniks. Täytyy jo etukäteen miettii, mitä sanoo ja sanakirjaki pitäis olla. No kyllähän siinä voi käydä, ett jotain jää sanomatta. Harmittaa välillä, kun itse on ihan tönkkö. (f)

Yhteyttä vanhempiin ei voi ottaa spontaanisti saman tien, kun tulkikeskuksesta pitää tilata tulkki. Tulee varmasti omat sanomiset tarkkaan harkittua. (g)

7.6.3 Yhteenvedo opettajien ammatillisesta kasvusta

Maahanmuuttajaoppilaiden tulo kouluihin on muuttanut opettajan työtä. Osa muutoksista oli positiivisia ja osa negatiivisia. Enemmistö opettajista koki työnsä maahanmuuttajaoppilaiden parissa aiempaa haasteellisemmaksi ja katsoi oman ammatillisen identiteettinsä kehittyneen ainakin jonkin verran maahanmuuttajaoppilaiden myötä. Ne opettajat, jotka katsoivat työnsä muuttuneen haasteellisemmaksi, kokivat myös ammatillisen identiteettinsä kehittyneen. Annetuista vastauksista välittyi vaikutelma, että monikulttuuriseksi opettajaksi tuleminen on pitkäkestoinen ja usein hankala prosessi. (Ks. Nieto 2004, 283–284.) Opettajien kokeman työmäärän lisääntyminen oli yhteydessä luokassa olevien maahanmuuttajaoppilaiden määrään. Maahanmuuttajaoppilas teetti työtä opettajalle suomalaisoppilasta enemmän. Opettajat kokivat myös kiireen lisääntyneen, eikä heillä ollut riittävästi mielestään aikaa oppilaiden yksilölliseen ohjaamiseen oppitunneilla. (Vrt. Miettinen & Pitkänen 1999, 11, 27.)

Teemahaastattelusta saatujen vastausten perusteella voidaan todeta, että monikulttuurisuus on vaikuttanut opettajan asenteisiin ja arvomaailmaan. Vain yksi opettaja mainitsi

asennoitumisensa muuttuneen rasisisemmaksi. Osa opettajista oli muuttanut opetuskäytäntöitään ja menetelmiään oppilaskeskeisemmiksi. Kollegiaalisuus työyhteisön sisällä oli lisääntynyt samoin kuin yhteistyö muiden maahanmuuttajaoppilaiden parissa työskentelevien henkilöiden kanssa. Monikulttuurisuus oli tuonut muutoksia myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Yhteydenpito maahanmuuttajaoppilaiden huoltajiin koettiin usein kuitenkin hankalaksi pääasiassa siksi, että osapuolilta puuttui yhteinen kieli. Monikulttuurisuus vaati opettajilta uudistumiskykyä, omaehtoista opiskelua ja lisäkouluttautumista. Annetuista vastauksista voidaan tehdä se johtopäätös, että kulttuurisen tiedon lisääntymisen ja kokemuksen myötä haastateltujen opettajien monikulttuurinen kompetenssi oli kehittynyt. Opettaja oli kasvanut ammatillisesti. Opettaja, joka koki monikulttuurisuuden mukanaan tuoneet muutokset lähinnä positiivisina, koki yleensä kehittyneensä ammatillisesti. Tällä oli positiivinen vaikutus opettajan työmotivaatioon. Myös Paavolan (2007, 130) tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan monikulttuurisessa esiopetusryhmässä työskentelevän opettajan ammattitaito oli kehittynyt monikulttuurisen ryhmän myötä.

7.7 Opettajien monikulttuurisessa koulussa kohtaamia ongelmia

7.7.1 Opettajien käsityksiä ongelmien syistä

Kyselylomakkeella selvitettiin opettajien maahanmuuttajaoppilaisiin liittyviä ongelmia (taulukko 24). Vastausvaihtoehdot olivat *kyllä* tai *ei*. Opettajien oli mahdollisuus tarkentaa käsityksiään ongelmista vastaamalla asiaa käsitelleen avoimeen kysymykseen.

TAULUKKO 24. Opettajien monikulttuurisessa kontekstissa kohtaamia ongelmia

Ongelmat	<i>Kyllä</i> %	<i>Ei</i> %	<i>Yhteensä</i> %
Puutteellisesta kielitaidosta johtuvat ongelmat	95,8	4,2	100,0
Kulttuurieroista johtuvat ongelmat	50,7	49,3	100,0
Sosiaalisista syistä johtuvat ongelmat	42,3	57,7	100,0
Oppimisvaikeuksista johtuvat ongelmat	31,0	69,0	100,0
Uskonnollisista syistä johtuvat ongelmat	29,6	70,4	100,0

Maahanmuuttajaoppilaan heikko suomen kielen taito mainittiin useimmiten ongelmien aiheuttajaksi. Lähes kaikki opettajat (95,8 %) mainitsivat kielitaidon aiheuttaneen ongelmia koulutyössä. Miettisen ja Pitkäsen (1999, 16) tutkimuksen mukaan suomenkielisistä opettajista 84 prosenttia (n=789) ja ruotsinkielisistä opettajista 76 prosenttia (n=124) oli kohdannut työssään kielellisiä vaikeuksia maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Pitkäsen (2006, 85–86) tutkimuksessa, joka käsitteli suomalaisten viranomaisten kokemuksia ja näkemyksiä etnisestä ja kulttuurisesta monimuotoisuudesta, kielivaikeudet olivat vastanneiden opettajien (n=313) mielestä selvimmän kulttuurien välistä työtä vaikeuttava tekijä. (Ks. myös Miettinen ja Pitkänen 1999, 11, 27)

Tässä tutkimuksessa opettajista puolet (50,7 %) mainitsi kulttuurierojen aiheuttaneen ongelmia. Avoimesta kysymyksestä, jossa tiedusteltiin uskonnosta tai kulttuurista aiheutuneita ongelmia, saadut vastaukset tarkensivat asiaa. Opettajat mainitsivat kulttuuritaustasta johtuvia ongelmia aiheutuneen muun muassa entisen ja nykyisen kotimaan koulukulttuurin välisistä eroista ja kasvatukseen liittyvistä näkemyseroista. Esimerkkinä mainittiin

erilaiset näkemykset fyysisen rangaistuksen käytöstä. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että maahanmuuttajaoppilas ei ollut uskaltanut näyttää huonoa koenumeroa kotonaan, koska hän tiesi sen johtavan fyysiseen rangaistukseen. Rangaistuksen pelko saattoi johtaa esimerkiksi vanhemman nimikirjoituksen väärentämiseen. Opettajan sukupuoli saattoi aiheuttaa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ongelmia. Osa naisopettajista mainitsi, että joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmat eivät arvostaneet naisopettajaa. Käytöshäiriöistä ja tehtävien huonosta suorituksesta aiheutuneet seuraamukset olivat saattaneet olla eri kulttuureita edustavissa perheissä erilaisia. Oppilaille pidetty kuri oli saattanut olla entisen kotimaan koulussa paljon kovempi ja opettajat autoritaarisempia. Kotien lisäksi kouluissa oli voitu käyttää fyysisiä rangaistuksia. Oppilaan sopeutuminen suomalaisen koulukuriin ja järjestykseen saattoi tästä syystä aiheuttaa aluksi hämmennystä. Oppilaat saattoivat tulkita vapaamman ilmapiiriin luvaksi tehdä kiellettyjä asioita ilman rangaistusta. Opettajien vastauksissa mainittiin, että puhuttelua tai jälki-istuntoa ei pidetty kaikissa kulttuureissa rangaistuksena. Entisessä kotimaassa tytöt ja pojat olivat saattaneet käydä eri koulua. Siksi vanhempien ja oppilaiden sopeutuminen siihen, että molemmat sukupuolet opiskelivat samassa koulussa, oli joidenkin opettajien mielestä vaikeaa.

Joka kolmas opettaja (29,6 %) mainitsi uskonnollisten syiden aiheuttavan ongelmia. Avoimessa vastausosiossa opettajilla oli mahdollisuus selvittää uskonnollisista syistä aiheutuvia ongelmia. Muslimioppilaiden kodit suhtautuivat usein suomalaisista poikkeavalla tavalla esimerkiksi musiikkitunteihin. Toiset kodit kielsivät kokonaan musiikkitunnille osallistumisen uskontoon vedoten, toiset taas sallivat osallistumisen tietyin rajoituksin. Kouluissa näytti olevan erilaisia käytäntöjä siinä, vaadittiinko oppilaita osallistumaan vai sallittiinko heidän olla osallistumatta musiikkitunneille. Noin joka toinen (52,1 %) tutkimukseen osallistuneista opettajista katsoi, että oppilaalle tulisi antaa mahdollisuus uskonnollisista syistä olla osallistumatta esimerkiksi musiikkitunneille. Myös liikuntatunnit olivat ongelmallisia. Esimerkiksi opettajat nostivat muslimityttöjen huivin käytön sekä tyttöjen esiintymisen liikunta-asussa tilanteissa, joissa myös poikia oli läsnä. Muslimioppilaille oli järjestetty erilliset, yksityiset suihkutilat. Tämä aiheutti opettajille järjestelyongelmia, mikäli tällaisia erillisiä tiloja ei ollut käytettävissä. Muslimitytöt eivät saaneet myöskään osallistua uinninopetukseen, mikäli paikalla oli poikia. Poikkeuksetta poikia oli paikalla, ja tytöt jäivät vaille opetusta.

Opettajista yli puolet (66,2 %) mainitsi, että heillä oli luokassaan maahanmuuttajaoppilaita, jotka eivät osallistuneet kaikille oppitunneille. Osalla opettajista (12 %) oli sellaisia maahanmuuttajaoppilaita, jotka eivät osallistuneet mihinkään koulun tarjoamaan uskononopetukseen tai elämäntutkimustiedon opetukseen. Pieni osa opettajista (7 %) ilmoitti, että heillä oli sellaisia oppilaita, jotka eivät osallistuneet musiikintunneille. Kaksi opettajaa mainitsi, että heillä oli maahanmuuttajaoppilas, joka ei osallistunut liikuntatunneille. Viidesosa opettajista (22,5 %) mainitsi, että lukujärjestyksen laadinnassa oli huomioitu näiden oppilaiden oppitunneille osallistumattomuus. Osa opettajista (16,9 %) kertoi, että näiden oppituntien ajaksi oli oppilaille järjestetty muuta ohjelmaa. Tämä oli toisinaan osoittautunut lukujärjestysteknisesti hankalaksi. Samankaltaisia uskontoon liittyviä ongelmia opettajat ovat kokeneet myös Norjan kouluissa (Seeberg 2006, 54).

Sosiaalisista syistä aiheutuvia maahanmuuttajaoppilaisiin liittyviä ongelmia oli kohdannut 42,3 prosenttia opettajista. Kysymyksen avoimessa osiossa vastaajilla oli mahdollisuus

selvittää, minkälaisia sosiaalisia ongelmia he olivat kohdanneet. Opettajat mainitsivat yhtenä ongelma-alueena kiusaamisilmiön. Heidän mukaansa maahanmuuttajaoppilaita kiusattiin usein tai he itse kiusasivat muita. Soilamo (2006, 106–107, 140) on väitöstutkimuksessaan (N=633) selvittänyt maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta kiusaamisilmiöön. Tulosten perusteella maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat suomalaisia useammin kiusaamisen keskiössä kiusaajan tai uhrin roolissa. Maahanmuuttajapoista puolet osoitautui kiusaajaksi ja lähes puolet toisten kiusaamisen uhriksi. Maahanmuuttajatyttöjen tilanne oli poikia parempi. Heistä noin joka viides kiusasi muita ja noin joka kolmatta kiusattiin koulussa.

Noin joka kolmas opettaja (31,0 %) piti maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksia yleisenä ongelmana. Opettajat mainitsivat ongelmia aiheutuneen varsinaisten oppimisvaikeuksien lisäksi maahanmuuttajaoppilaiden motivaatio-ongelmista sekä entisessä kotimaassa puutteelliseksi jääneestä koulunkäynnistä.

7.7.2 Opettajien kokemia ongelmatilanteita

Kielitaito. Haastattelussa opettajilta pyydettiin kertomaan ongelmatilanteista, joita he olivat maahanmuuttajaoppilaiden kanssa kohdanneet. Jokainen opettaja oli kohdannut jonkinlaisia ongelmia. Puolet (6/12) haastatelluista opettajista toi esille useita erilaisia ongelmatilanteita. Haastattelussa opettajien kertomat ongelmat vahvistivat kyselylomakkeella saatua tietoa. Suurimpana ongelmana opettajat pitivät maahanmuuttajaoppilaiden puutteellista suomen kielen taitoa. Lähes puolet (5/12) haastatelluista mainitsi oppilaan huonon suomen kielen taidon ja kommunikoinnin aiheuttaneen ongelmia. Opettajat olivat epävarmoja siitä, ymmärsikö oppilas hänen sanomaansa. Eräs opettaja kertoi joutuneensa selittämään opetettavat asiat moneen kertaan usealla eri tavalla. Tämä hidasti muiden etenemistä ja aiheutti suomalaisoppilaisa turhautuneisuutta. Maahanmuuttajaoppilaat taas turhautuivat, jos oppiminen tuntui liian työläältä. Omissa tutkimuksissaan Peltonen (1998), Liebkind (1988) ja Talib (1999) ovat maininneet samantapaisista ongelmista. Opettajien mielestä käytännön ongelmatilanteita olisi helpottanut, jos maahanmuuttajille olisi ollut tarjolla valmiita, heille valmistettuja oppimateriaaleja. Monet (7/12) opettajista pitivät materiaalin puutetta epäkohtana.

Puolet (6/12) haastatelluista opettajista totesi, että maahanmuuttajaoppilas integroitiin valmistavan vaiheen opetuksesta yleisopetukseen usein liian aikaisin. He painottivat, että maahanmuuttajaoppilaan kannalta ajatellen oppilasmäärä luokassa oli liian suuri. Tällöin opettajalla ei ollut riittävästi mahdollisuuksia oppilaiden yksilölliseen ohjaukseen. Opettajat kokivat, että tilanne haittasi sekä maahanmuuttajaoppilaiden että suomalaisten oppilaiden opiskelua. (Vrt. Lumme 2000, 36.) Kolmasosassa (4/12) haastatelluista opettajista raportoi oppimisvaikeuksista aiheutuneista ongelmista. Joissakin tapauksissa opettajan oli vaikea erottaa, oliko maahanmuuttajaoppilaalla varsinaisia oppimisvaikeuksia vai johduivatko hänen oppimiseen liittyvät vaikeutensa puutteellisesta suomen kielen osaamisesta. Kaksi opettajaa mainitsi oppilaisiin kohdistuvan yleisen vaatimustason alentuneen. Oppimiselle asetettujen tavoitteiden tasoa oli pitänyt madalta ja oppimiseen oli käytetty aiempaa enemmän aikaa. Tästä oli seurauksena, että opetussuunnitelmaan kirjatut oppiainneiden tavoitteet olivat osittain jääneet saavuttamatta. Perttulan (2004, 26) tutkimustulosten (N=27) mukaan suurimmalla osalla (87,0 %) valmistavien luokkien maahanmuuttajataustaisilla oppilailla oli vaikeuksia oppimisessa.

No, kun opetin ekaa luokkaa, niin sinne tuli kreikankielinen poika, joka tuli suoraan niinku sinne luokkaan. Se ei tullut mistään valmistavasta opetuksesta. Silloin ainakin se yhteinen kieli, meil ei simmost ollu. Niin oli suuri ongelma siinä, ett hän ei osannu sanaakaan suomee enkä minä sanaakaan kreikkaa. Se oli niin kuin suurin ongelma. (e)

Usein samaa asiaa joutuu junnaamaan monella tavalla ja monta kertaa, eikä siltikään tiedä, onks ne menny perille. Suomalaisoppilaat tietty turhautuu ja syntyy helposti hälinää. Ja maahanmuuttajat turhautuu, jos ne ei ymmärrä. Eriyttää täytyy koko ajan, mutt se on tosi työlästä, kun maahanmuuttajia on luokassa yhdeksän ja kaikki eritasoisia, eikä heille oo omaa oppimateriaalia. Se helpottais. Kyl vaatimustasoo on jouduttu alentamaan. Tää on tietty sääli, jos ajattelee suomalaisoppilaita. Joskus on aika vaikee tietää jonkun maahanmuuttajan kohdalla, ett onks kysymys varsinaisista oppimisvaikeuksista vai johtuuks ne ongelmat kielitaidon puutteesta. (l)

Kyllä ainakin joka asian selitän heille vielä erikseen kaikilla mahdollisilla tavoilla käsiä ja jalkoja käyttäen. Sen jälkeen, ku mä olen antanu ohjeen, niin sen jälkeen mä selitän näille kolmelle uudestaan sen asian. Mutt senkään jälkeen se ei välttämättä mene oikein. (a)

Opettajien kokema huoli oppilaiden heikosta suomen kielen osaamisesta ei ole aiheetonta. Toisesta kulttuurista tulevan lapsen kielen oppiminen on keskeinen osa integraatioprosessia. Siksi suomen kielen oppiminen ja opetus vaativat erityishuomiota. (Liebkind et al. 2004, 171; ks. myös Nieto 2004, 224.) Valmistavan vaiheen opetuksen ja S2 -opetuksen merkitykset korostuvat tässä oppimisprosessissa.

Kulttuurierot. Viisi opettajaa kertoi kulttuurierojen aiheuttaneen ongelmia. Uskonnollisista ja kulttuurisista eroista johtuvia ongelmatilanteita esiintyi haastattelun mukaan liikuntatunneilla. Kaksi opettajaa, jotka opettivat usealle luokalle musiikkia, mainitsivat musiikkituntien olevan ongelmallisia. Osa oppilaista ei voinut uskonnollisiin syihin vedoten osallistua näille tunneille. Hankaluutta aiheutti se, että lähes jokainen maahanmuuttajaperhe suhtautui asiaan yksilöllisesti. Opettajat kertoivat olleensa tilanteeseen toisinaan turhautuneita, koska he olivat epätietoisia siitä, miten pitäisi toimia.

Ehkä nyt, mihin täällä on törmänny on jotkut nää uskonnolliset ja kulttuurist johtuvat tavat. Jossain liikunnassa ei osaa ottaa huomioon sitä, että joku muslimityttö on huivi päässä liikuntatunnilla, eikä voi muiden kanssa mennä samaan suihkuun eikä edes riisua. (f)

Esimerkiks musiikintunnit. Jotkut muslimioppilaat ei suostu tulemaan musiikin tunnille, vaikka on selvitetty, ettei mitään uskonnollista estettä pitäis olla. Vanhemmat kuitenkin kieltää. Tätä joudutaan varsinkin syksyisin aina selvittämään moneen kertaan, joskus aika tiukkaankin sävyyn vanhempien kanssa. Mutt missä ne oppilaat olis sit sen tunnin? Eihän opettaja voi kahdessa paikassa yhtäikaa olla, eikä avustajia ja S2- opettajia aina ole käytössä. Kyllä se välillä vähän turhauttavaa on. (l)

Ongelmia on esiintynyt monin tavoin. Useimmiten ne liittyvät erilaiseen kulttuuritaustaan, yhteydenpitoon kotien kanssa, oppimisvaikeuksiin, rasismiin ja kiusantekoon. (g)

Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus. Haastattelussa puolet (6/12) opettajista kertoi kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen liittyvistä ongelmista. Kommunikointi yhteisen kielen puuttuessa oli ollut vaikeata. Opettajat jännittivät maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien tapaamista enemmän kuin suomalaislasten vanhempien tapaamista. Epävarmuus johtui usein siitä, että opettajat eivät tienneet, minkälaisia odotuksia vanhemmilla oli opettajaa ja koulua kohtaan. Opettajat eivät tunteneet muihin kulttuureihin liittyviä toimintamalleja riittävästi. Opettajilla oli periaatteessa mahdollisuus tulkin käyttöön, mutta ongelmana oli järjestelmän hitaus. Selvitettävät asiat vaativat usein pikaista yhteydenpitoa vanhempiin, mutta tulkin saamista oli voinut joutua odottamaan useita viikkoja. Asia oli siihen mennessä jo vanhentunut.

No, kieliongelmat esimerkiksi, kommunikointi vanhempien kans. Mull on täll hetkell yks perhe, jonka äiti ja isä ei puhu oikeestaan muuta kuin omaa kieltään, albaniaa, suomee ne osaa sanoo vain lääkäri tai hammaslääkäri, ni siin on kaikki. Ja poikakaan ei puhu suomee, ei puhunu kun tuli syksyllä, ett se on nyt ehkä tämmönen kaikkein pahin esimerkki. Ja sit joskus muutenki vanhempien kanssa kommunikoides tulee sit vähä tämmösii ongelmii. Onneks on sit nää tulkit, joit voi sit tilata, mut kun sielläkin on kuukauden jonot, ni aika hankala sit, jos on joku kriittinen asia, mikä pitäis just nyt selvittää, ni voi olla, et se siirtyy kuukauden päähän. Kyl joskus ajattelee, et mitä täs oikein tekis, tuntuu kun hakkais päätään seinään. (b)

Kodin ja koulun välisiä näkemyseroja. Haastattelussa opettajilta tiedusteltiin, oliko heillä vanhempien kanssa kasvatukseen ja kouluun liittyviä näkemyseroja. Jokainen opettaja kertoi kohdanneensa maahanmuuttajaoppilaiden vanhempia, joiden käsitykset kasvatuksesta tai koulusta poikkesivat Suomessa toteutettavista toimintamalleista. Monen opettajan (7/12) näkemyksen mukaan osa maahanmuuttajaperheistä ei arvostanut suomalaista koulua. Eri kulttuureita edustavat perheet suhtautuivat eri tavalla suomalaiseen koulujärjestelmään. Arvoristiriitoja oli etenkin muslimioppilaiden vanhempien kanssa. Näkemyserojen uskottiin johtuvan siitä, että osa näistä perheistä arvosti vain omaa kulttuuriaan eikä siksi halunnut omaksua suomalaista kulttuuria. Opettajien mukaan näin asennoituneet kodit eivät tukeneet lapsen koulunkäyntiä. Usein juuri näiden perheiden lapset kohtasivat koulussa vaikeuksia. Oppilailla oli oppimis- ja keskittymisvaikeuksia sekä sosiaalsiin suhteisiin liittyviä ongelmia. Mahdollisesti näillä perheillä oli separoiva akkulturaatioasenne suomalaista kulttuuria kohtaan, eikä heillä ollut pyrkimysnäköä integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan eivätkä he kenties halunneet lastensaakaan integroituvan. (Ks. Berry et al. 1992, 278–279.) Nämä lapset joutuivat elämään ristiriitaisessa tilanteessa kahden kulttuurin välissä. Lapset omaksuvat koulusta ja koulutovereiltaan uuden kulttuurin arvoja ja toimintamalleja, joita vanhempien oli kenties vaikea hyväksyä. Vanhemmat kenties ajattelivat olevansa Suomessa vain väliaikaisesti ja palaavansa ehkä piankin omaan kotimaahansa. Tästä syystä koulunkäyntiä täällä ei pidetty kovin tärkeänä. Tällainen tilanne turhautti opettajaa, joka koki tekevänsä arvokasta työtä maahanmuuttajaoppilaiden hyväksi.

Sit on ne toiset kodit, jotka arvostaa sitä omaa kulttuuria niin korkeal, ett tavallaan ne ei pysty motivoimaan sitä lasta koulunkäyntiin ja sit on niit koteja, jos ei pystytä lainkaan auttamaan lasta kouluvaikeuksissa. Ja sit tietysti uskontoon liittyy ja semmosii me joudutaan arkitilanteis ratkasemaan päivittäin. (a)

Monel vanhemmal tuntuu olevan ongelma siin, ett heille kotona on tärkeetä sen oman kulttuurin vaaliminen, ei niinkään sopeutuminen tähän suomalaiseen yhteiskuntaan, ett se nähdään vähä sivuseikkana. (c)

Mun mielest toisil vanhemmill on pikkusen simmonen hällä väliä-tyyli, että me ollaan täällä vain käymässä eikä oo niin hirveen väliä, että mitä se lapsi täällä tekee. Se on kauheen ikävää, koska me pyritään antamaan kuitenkin hyvää opetusta ja antamaan sille lapselle tietoa ja taitoa tulevaa elämää varten. Tuntuu, ett ne haluaa hirveesti pitäytyä vaan siin heiän omassaan ja omassa kulttuurissaan. He ei oo valmiita ottamaan vastaan täältä päin mitään simmosia, ei halua muuttuu millään lailla eikä sopeutua tänne ja he taistelee kynsin hampain vastaan. (k)

Esimerkkinä vanhempien ja koulun välisistä näkemyseroista voidaan pitää tilannetta, jossa opettaja oli suositellut oppilaalle siirtoa erityisopetukseen. Vanhemmat eivät suostuneet edes keskustelemaan asiasta. Heillä oli hyvin voimakas näkemys siitä, että erityiskoulut ovat huonoja kouluja ja että maahanmuuttajaoppilaat sijoitetaan niihin kouluihin, koska heitä ei haluta pitää tavallisessa koulussa. Jos opettaja ja muut asiantuntijat esimerkiksi pitivät tarpeellisenä oppilaalle suoritettavia mahdollisia oppimisvaikeuksia kartoittavia testejä, vanhemmat saattoivat torjua ne. Opettajien käsityksen mukaan vanhemmat uskoivat testien ja mahdollisen erityisopetukseen siirron heikentävän lapsensa mahdollisuuksia kouluttautua tulevaisuudessa. (Ks. Laaksonen 2008.)

No selkein ongelmatilanne, mikä lähes poikkeuksetta tulee jokaisen kohdalla on yhteydenpito kotiin ja harvemmin kotona ollaan kiinnostuneita eikä jakseta nähdä vaivaa. On vaikee saada yhteydenpito vanhempiin, erityisesti, jos huomataan suurii oppimisvaikeuksii tai jotain muuta. Eli koulun vaihdot ja jotain muut, ni ne on todella vaikeet saada vanhempia muuttamaan omia käsityksiään esimerkiksi jostain erityiskoulusta. Ne luulee, ett ne on huonojen ihmisten kouluja. Ne ei halua käsittää, ett jos oppilaalla vaan on oppimisvaikeuksia, tämmösessä pienemmässä ryhmässä voitais paremmin paneutua siihen. (c)

Joillaki vanhemmil on vaikea käsittää, ett koulu on täällä Suomes erilaine kun heiän omassa maassaan ja tääl toimitaan vähän eri taval. (h)

Kasvatukseen liittyviä näkemyseroja, kuten ruumiillisen rankaisemisen käytössä, ilmeni opettajien (3/12) mukaan lähinnä arabikulttuureista tulleiden vanhempien kanssa. Opettajien käsityksen mukaan jotkut vanhemmat pitivät suomalaisessa koulussa vallitsevaa kuria liian löysänä tai lähes olemattomana, koska täällä ei käytetty fyysisistä rangaistusta. Käsitys oli siirtynyt vanhemmilta lapsille. Fyysisen rangaistuksen käyttäminen oli näiden kolmen opettajan käsitysten mukaan yleistä joidenkin oppilaiden kotona. (Ks. myös Metso 2004, 170, 191.)

Meil on aika paljon näit arabeja, ett esimerkiks tuntuu, ett heil on kotikasvatus vähän erilainen. Jos meil tääl opetetaan pyytämään anteeks, ni heidän mielest se ei

oo niinku mitään, ett pitäis olla ankarampi kohtelu lapsille. Siit ollaan keskusteltu aika paljon eräitten perheitten kanssa. He voi kyl sanoo, ett he ei lyö lapsia kotona ja silti... silti todennäköisyys on lasten suusta kuultuna, ett siel kuitenkin aika rankasti käsitellään. Se on ehkä suurin kasvatusero, mikä täs on tullut esille. (c)

Osa haastatelluista (4/12) arvioi, että joillakin maahanmuuttajavanhemmilla oli melko korkeat ja usein epärealistiset tavoitteet lapsensa tulevaisuuden suhteen. He halusivat, että lapsesta tulee erittäin koulutettu. Näillä vanhemmilla oli usein myös epärealistinen kuva oppilaiden koulumenestyksestä.

No, monet vanhemmat toivoo, ett lapsest tulee ihan korkeesti koulutettu, niin lääkäri, lakimies tai muuta, tällasii kuulee. Heillä ei oikeesti oo mitään käsityksii siitä, ett mitä oma lapsi osaa tai minkälaisii edellytyksii hänell on. (c)

Yhdel tytöllä oli tosi suuria oppimisvaikeuksia ja koulumenestys oli tosi heikko. Isä oli sitä mieltä, että tytöstä tulee lääkäri, eikä suostunut sen takia mihinkään testeihin, ett tyttö olis mennyt. Sääliks kävi sitä tyttöä, koska ei hänestä koskaan varmaan tuu mitään lääkäriä. (l)

Musiikki oli oppiaine, josta oli haastateltujen opettajien mielestä eniten vanhempien ja koulun välisiä näkemyseroja. Opettajien mukaan osa muslimivanhemmista halusi kieltää oppilaiden osallistumisen musiikkitunnille, koska länsimainen musiikki ei sopinut heidän uskontoonsa tai heidän käsityksensä mukaan musiikki liittyi suomalaiseen uskontoon ja laulut olivat heidän käsityksensä mukaan uskonnollisia. Opettajien mukaan osa vanhemmista ei halunnut, että lapsi kuuntelee tunnilla nuorisomusiikkia. Joitakin vanhempia oli hyvin vaikea saada vakuuttumaan, että musiikkitunneilla toteutetut laulut, soitot ja musiikin kuuntelut olisivat olleet soveliaita heidän lapsilleen.

Musiikkitunnit sisältää arabimaissa varmaan vaan uskonnollisia lauluja, koska muslimivanhemmat ei halua lastensa osallistuvan meidän musiikkitunneille. Oli tosi vaikee saada niitä ymmärtämään, ett ei me lauleta uskonnollisia lauluja. (l)

Joidenkin oppilaiden vanhemmat arvostivat suomalaista koulua erittäin paljon. Kahden opettajan mukaan joidenkin oppilaiden vanhemmat arvioivat, että suomalaisessa koulussa vaadittiin lapsilta liian vähän. Nämä opettajat viittasivat kumpikin lähinnä kiinalaisten oppilaiden vanhempiin. Näiden opettajien käsityksen mukaan kiinalaisten oppilaiden vanhemmat olivat hyvin kunnianhimoisia. Vanhemmat vaativat lapselta paljon ja olivat valmiita itse kaikin tavoin tukemaan lapsen koulumenestystä. Todennäköisesti esimerkkitapausten yhtenä selittävänä tekijänä oli perheen maahanmuuton syy. Kiinalaisten oppilaiden vanhemmat olivat korkeasti koulutettuja ja olivat tulleet maahan vapaaehtoisesti työhön tai opiskelemaan. Ne perheet, jotka olivat tulleet maahan vapaaehtoisesti, yleensä halusivat lapsensa opiskelevan ahkerasti. Niiden perheiden, jotka olivat joutuneet jättämään oman kotimaa pakon edessä, voimavarat ja motivaatio eivät ehkä riittäneet lapsen koulunkäynnin kannustamiseen.

Siin just törmää nämä eri maist tulevat lapset, niin niitten kodit suhtautuu kauheen eri tavalla. Yhden kiinalaistytön kohdalla ollaan kauhean kunnianhimoisia ja vanhempien mielestä suomalainen koulu vaatii liian vähän ja tää on ihan liian helppoa. Ne prässää... niin no joo, ihan liikaa. (a)

Maahanmuuttajataustaisista oppilaista ei aiheutunut opettajille pelkästään päänvaivaa ja ongelmia. Haastattelussa kaksi opettajaa kertoi maahanmuuttajaoppilaista, joista ei aiheutunut minkäänlaisia ongelmia, vaan päinvastoin. Toinen heistä kertoi maahanmuuttajatyöstä, joka oli oppinut suomen kielen erinomaisesti ja oli luokan parhaita oppilaita, vaikka oli ollut Suomessa vain kaksi vuotta. Samoin toisen opettajan luokassa ollut maahanmuuttajapoika oli luokan paras oppilas ja piti yllä luokassa positiivista luokkahenkeä. Tällaiset esimerkit saivat opettajan uskomaan omaan työhönsä ja jaksamaan myös kohtaamiensa ongelmien kanssa.

Jos on ongelmia, niin on kyl sitt positiivistakin. Mul on yks kiinalaistyttö, joka on kaks vuotta ollut Suomessa, ja hän osaa suomen kielen ihan moitteettomasti. Ja kirjottaa upeita aineita. Hän on luokan parhaimpia oppilaita, ja suosittu toistenkin oppilaitten keskuudessa. (a)

Luokan paras oppilas on maahanmuuttaja. Tosi välkky ja mukava muutenkin. Pitää koko luokassa yllä positiivista ilmapiiriä. Tämmösii sais olla useitaki luokassa. (j)

Yksi opettaja mainitsi, että hän ei ollut kohdannut kodin ja koulun välisiä kasvatuskäytänteisiin tai oppimiseen liittyviä arvoristiriitoja eikä näkemyseroja. Hänen luokassaan olleiden maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien ja koulun kasvatukseen ja oppimiseen liittyvät näkemykset olivat samansuuntaisia. Vanhemmat arvostivat opettajaa ja suomalaista koulua.

No, koulua pidettiin ainakin niissä perheissä, kenen kanssa vanhempien kanssa keskustelin, niin koulua pidettiin tärkeenä ja ett, vanhemmat ainaki siellä korosti toisaalt sitäki, ett heidän kulttuurissa opettajalla on aina hyvin... opettaja on hyvin korkeessa asemassa ja arvoasteikossa. (e)

7.7.3 Yhteenveto opettajien monikulttuurisessa koulussa kohtaamista ongelmista

Lähes jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja koki maahanmuuttajataustaisen oppilaan puutteellisen kielitaidon aiheuttaneen ongelmia. Opettajien mukaan myös eri kulttuureihin liittyvät toimintatavat olivat aiheuttaneet ongelmia. Näiden lisäksi ongelmia aiheuttivat uskonnolliset ja sosiaaliset syyt sekä maahanmuuttajaoppilaiden mahdolliset oppimisvaikeudet. Jokainen haastatteluun osallistunut opettaja oli kohdannut ongelmatilanteita maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Maahanmuuttajaoppilaiden puutteellinen suomen kielen taito oli opettajien mielestä välittömistä ongelmista suurin. Oppilaan huono suomen kielen taito vaikeutti ymmärtämistä, hidasti oppimista ja aiheutti maahanmuuttajaoppilaan turhautumista. Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeudet aiheuttivat opettajille ongelmia ja epätietoisuutta siitä, johtuivatko vaikeudet puutteellisesta kielitaidosta, vai oliko kyseessä erityinen oppimisvaikeus. (Vrt. Paavola 2007, 122.) Maahanmuuttajaoppilaille sopivan oppimateriaalin puute hankaloitti opettajien työtä.

Luokassa olevien oppilaiden heterogeenisyys aiheutti eriyttämiseen liittyviä hankaluuksia. Opettajan aika ei riittänyt niin maahanmuuttajataustaisten kuin suomalaisoppilaiden yksilölliseen ohjaukseen. Tästä oli seurauksena maahanmuuttajaoppilaiden turhautumista, koska he kokivat opittavat asiat ehkä liian vaikeina. Lisäksi suomalaisoppilaat turhautuivat, jos opettaja käytti runsaasti aikaa maahanmuuttajaoppilaiden ohjaamiseen. Opettajat

olivat huolissaan, koska kaikkia opetussuunnitelman mukaisia oppimiselle asetettuja tavoitteita ei kenties saavutettu.

Kulttuuriset ja uskonnolliset erot olivat aiheuttaneet näkemyseroja eri oppitunneille osallistumisessa. Tässä koulujen käytänteet erosivat toisistaan. Opettajat mainitsivat tässä yhteydessä nimenomaan musiikki- ja liikuntatunnit. Mikäli opettaja ei tunne eri kulttuureihin ja uskontoihin liittyviä toimintatapoja, hänen on ehkä vaikea hyväksyä tilannetta, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat toimivat valtakulttuuria edustavista oppilaista poikkeavalla tavalla.

Maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kohtaaminen koettiin yhteisen kielen puuttuessa ongelmalliseksi. Kielen lisäksi joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien suhtautuminen lapsensa koulunkäyntiin ja suomalaiseen koulukulttuuriin aiheutti ristiriitoja. Opettajia turhautti se, että maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmat eivät aina opettajien käsityksen mukaan ymmärtäneet niitä menetelmiä, joiden tarkoituksena oli toimia oppilaan parasta ajatellen.

Tällä tutkimuksella ja Kyproksella vuonna 2004 kreikkalaisten opettajien keskuudessa toteutetussa monikulttuurista kasvatusta käsittelevällä tutkimuksella on yhtymäkohtia. Maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidolla oli Kyproksella tehdyn tutkimuksen mukaan keskeinen merkitys oppilaan koulumenestyksen kannalta. Kyproksen kreikankielisen osan oppilaista 5,5 prosenttia oli maahanmuuttajia. Opettajat uskoivat, että kielitaito vaikutti merkitsevästi maahanmuuttajaoppilaiden akkulturaatioprosessiin. Tulosten mukaan enemmistö opettajista (80 %) katsoi, että maahanmuuttajaoppilaiden heikko kreikan kielen taito hankaloitti monin tavoin heidän edistymistään opinnoissaan. Todettiin, että heikolla kielitaidolla oli yhteys huonoon akateemiseen koulumenestykseen ja sosiaalisiin ongelmiin. Lisäksi kielivaikeudet jarruttivat oppilaiden itsetunnon vahvistumista. Opettajat raportoivat myös ongelmista, jotka aiheutuivat aiemman ja uuden koulukulttuurin erosta. Heidän käsityksensä mukaan, monet vanhemmat eivät tukeneet lapsensa koulunkäyntiä, minkä vuoksi lapsi joutui kohtaamaan yksin koulunkäyntiinsä liittyvät ongelmat. Se, että vanhemmat eivät osanneet kreikan kieltä, vaikeutti kommunikointia kouluviranomaisten kanssa. Opettajat mainitsivat myös, että Kyproksella kouluissa toteutettu kasvatusta painottui assimilaatioon, eikä tästä johtuen maahanmuuttajataustaisen oppilaiden etnistä identiteettiä tuettu. (Panayiotopoulos & Nicolaidou 2007, 71.)

Miettisen ja Pitkäsen (1999) tutkimuksessa opettajien suhtautumista kulttuurien väliseen työhön vastaajat esittivät monia tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kanssa samansuuntaisia huolenaiheita. Ongelmiksi Miettisen ja Pitkäsen tutkimuksessa opettajat kokivat resurssien riittämättömyyden, kielivaikeudet, työmäärän lisääntymisen, ajan puutteen, oppilaiden vaatimat erityisjärjestelyt, ongelmat maahanmuuttajaperheiden kanssa, työrauhahäiriöt sekä kulttuurieroista johtuvan eriyttämistarpeen. Pitkäsen (2006) etnistä ja kulttuurista monimuotoisuutta viranomaistyössä koskevassa tutkimuksessa opettajista suurin osa piti kielivaikeuksia ongelmallisina. Enemmistö opettajista koki kiireen aiheuttaneen pulmia. Opettajat pitivät ongelmallisina myös epävarmuutta maahanmuuttajaasiakkaiden erityistarpeista, kulttuurien erilaisuutta, taloudellisten resurssien riittämättömyyttä, henkilöstöresurssien puutetta, oman koulutuksen riittämättömyyttä, ohjeiden ja

käytännön ristiriitaa, selkeiden toimintaohjeiden puutetta sekä tulkki- ja käännöspalvelun saatavuutta. (Pitkänen 2006a, 84.)

Joidenkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhempien ja suomalaisen koulun välillä oli näkemyseroja. Vanhempien suhtautuminen lastensa koulunkäyntiin oli haastattelvien antamien vastausten perusteella kolmijakoinen. Ensiksikin osa vanhemmista tukeutui omaan kulttuuriinsa ja vastusti suomalaista koulukulttuuria, toiseksi osa suhtautui välinpitämättömästi koulunkäyntiin ja kolmanneksi osa vanhemmista tuki lapsensa koulunkäyntiä.

Huolestuttavana voidaan pitää sitä, että tässä tutkimuksessa varsinkin ne opettajat, joilla oli useita maahanmuuttajataustaisia oppilaita luokassaan, kokivat työnsä usein ongelmakeskeiseksi. Myös Jokikokon (2004, 202) mukaan maahanmuuttajaoppilaisiin kytkeytyy usein ongelmakeskeinen ajattelu. Kouluissamme muualta tänne tulleiden oppilaiden kulttuurista pääomaa, monikielisyyttä ja kykyä toimia kahden kulttuurin parissa ei osata huomioida eikä hyödyntää.

7.8 Maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen liittyviä ajatuksia

Kyselylomakkeen avoimella kysymyksellä tiedusteltiin opettajilta muutosehdotuksia heidän kokemuinsa maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen liittyviin epäkohtiin (taulukko 25). Valtaosa vastaajista mainitsi yhden parannusehdotuksen. Jos vastauksessa oli useampia ehdotuksia, poimittiin niistä ensiksi mainittu tai jos jotain muuta vaihtoehtoa oli erityisesti korostettu, esimerkiksi alleviivaamalla, valittiin se vaihtoehto. Vastauksista kirjattiin eri ehdotukset, joista laskettiin frekvenssit.

TAULUKKO 25. Kehittämisehdotuksia maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen

Muutosehdotus	%
Opetusryhmien pienentäminen	26,8
Pienryhmä- ja S 2 -opetuksen määrän lisääminen	25,4
Kouluavustajien lukumäärän lisääminen	21,1
Sopivan oppimateriaalin lisääminen	7,0
Rahallinen korvaus lisääntyneestä työmäärästä	7,0
Ei ehdotuksia	12,7
Yhteensä	100,0

N = 71

Noin neljäsosa vastanneista opettajista (26,8 %) ehdotti luokan oppilasmäärän pienentämistä. Tätä ehdotusta perusteltiin sillä, että pienessä ryhmässä opettaja olisi pystynyt antamaan oppilaille enemmän yksilöllistä ohjausta kuin oppilasmäärältään suuressa luokassa. Vastanneista opettajista neljäsosa (25,4 %) toivoi lisää pienryhmä- ja S2 -opetusta. Noin joka viides opettaja (21,1 %) toivoi lisää maahanmuuttajaoppilaiden kouluavustajia. Tässä yhteydessä esitettiin viittauksia kouluavustajan omaan maahanmuuttajataustaan. Osa opettajista (7,0 %) kaipasi maahanmuuttajaoppilaille sopivaa oppimateriaalia. Yhtä moni vastaaja uskoi rahallisen korvauksen kompensoivan maahanmuuttajaoppilaista aiheutuneen lisääntyneen työmäärän. Osalla opettajista (12,7 %) ei ollut muutosehdotuksia.

Valmistavan vaiheen pituus. Haastattelussa opettajilta tiedusteltiin, miten maahanmuuttajaoppilaiden opetusta voitaisiin kehittää. Useimmat (10/12) opettajista mainitsivat, että valmistavan vaiheen opetuksen olisi pitänyt kestää kauemmin kuin puoli vuotta. Oppilas olisi voinut keskittyä paremmin suomen kielen opiskeluun ja tutustua suomalaiseen koulukulttuuriin.

Joo, kyll se alkuvaiheen opetus ei sais olla puoli vuotta eikä vuosikaan riitä, vaan ehkä kaksi ja sen jälkeen pyrkii pistämään sitten niitä eri kouluihin eri puolille kaupunkia. (f)

Ei ne millään oo valmiita puolessa vuodessa pärjätäkseen tavallisessa luokassa. Mitä ylemmälle luokalle ne tulee, sitä pidemmän ajan ne tarvii. (h)

Kolmasosa (4/12) haastatelluista opettajista mainitsi, että maahanmuuttajaoppilaiden yksilölliset tarpeet olisi pitänyt huomioida valmistavan vaiheen pituudessa. Oppilaan omien edellytysten mukaan hänet voisi siirtää tavalliseen luokkaan jo hyvin lyhyenkin valmistavan opetuksen jälkeen. Vastaavasti hän saisi tarpeidensa mukaan mahdollisuuden olla valmistavassa opetuksessa jopa kaksi vuotta. Varsinkin suomen kielen taidon pitäisi opettajien mukaan olla riittävä, jotta nämä oppilaat voitaisiin sijoittaa yleisopetukseen. Kolme opettajaa ehdotti jopa suomen kielen taidon testausta ennen yleisopetukseen siirtymistä.

Valmistavas vaihees enempi pitäis sitä oppilaskohtaisuutta siin katsoo, ett jotkut oppilaat tarvis varmaan pitemmän ajan, mut jotkut on todellakin valmiit puoles vuodes tai ennenkin tulemaan normaaliin kouluun. (a)

Mun mielestä se valmistava vaihe tai semmonen tarttis olla kaikilla lapsilla sopivan pitkä, ett tutkittais tavallaan se suomen kielen taito, ennen kuin ne pääsee kouluun, koska ne ei voi oppii yhtään mitään, jos ne ei osaa suomen kieltä, ett se on tosi vaikeeta. Sen takia kaikille riippumatta siitä, kuinka kauan he ovat olleet Suomessa, pitäis taata se, ett he saa siellä sen suomen kielen opetuksen ja tottuu tähän suomalaiseen kouluun ja sit vast tulla normaalii luokkaan. (c)

Valmistavan vaiheen ei ehdottomasti pitäis olla kaikilla pidempi, mut sen sijaan pitäis olla määrätynlainen oikein testaus kunnolla, ett suomen kielessä ja ehkä muissakin taidoissa olis simmonen määrätty taso. (k)

Maahanmuuttajaoppilaiden sijoittaminen. Maahanmuuttajat asuvat Turussa pääsääntöisesti tietyillä asuinalueilla, ja maahanmuuttajaoppilaat ovat sijoittuneet näiden alueiden lähikouluihin. Tästä on seurauksena, että joissakin kouluissa on runsaasti maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Jopa puolet luokan oppilaista voi olla maahanmuuttajataustaisia. Joissakin Turun kouluissa ei ole yhtään tai on vain muutama maahanmuuttajaoppilas. Suurin osa (10/12) opettajista mainitsi, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat pitäisi hajasijoittaa tasaisesti eri kouluihin. Hajasijoittaminen nopeuttaisi opettajien arvioiden mukaan maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen oppimista ja integroitumista suomalaiseen kouluyhteisöön. Puolet (6/12) haastatelluista mainitsi, että maahanmuuttajaoppilaita tulisi olla luokassa vain muutama. Tällöin opettajalla olisi ollut enemmän aikaa kaikkien oppilaiden yksilölliseen ohjaamiseen.

Tää sijoittamine on hirveen tärkeätä, ett he sijoitettais mahdollisimman laajalle alueelle ja mahdollisesti sillei, ettei tuu niin sanottuja tämmösii oikeen isoja

etnisii ryhmiä yhteen kouluun, koska se sillo mahdollistaa sen, ett he keskenään ei joudu käyttää suamen kiältä eikä joudu varsinaisesti sopeutumaan tähän suomalaiseen normaaliin meininkiin. (c)

Mun mielestä pitäis enemmän hajasijottaa, jos se vaan on mahdollista, mut nyt ne keskittyy näihin tiettyihin kaupunginisiin, ett niit on paljon. Mun mielest siin pitäis kuitenkin katsoo se, ettei muodostuis vaan tällaista ulkomaalaisluokkaa. Kyl se integroituminen silloin kävis tähän suomalaiseen yhteiskuntaan paljon hitaammin ja kielen oppiminenkin hitaammin. Siit on hyötyy, ett he on tämmöses suomalaises ympäristös, mis ei oo kauheesti ulkomaalaisii. (e)

Luokas ei sais olla niit ku muutama. Ei siin oo mitään järkee pistää niit paljon samaan kouluun ja luokkaan. Jos niit olis vaan muutama siel, nii sit riittäis paremmin aikaa neuvoa. (l)

Kolme opettajaa piti uhkana sitä, että jos joihinkin kouluihin sijoitettiin runsaasti maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Koulut voivat leimautua niin sanotuiksi maahanmuuttajakouluiksi ja suomalaisten oppilaiden vanhemmat saattavat reagoida tilanteeseen ohjaamalla lapsensa muihin kouluihin. (Ks. myös Talib 2005, 89–90; Soilamo 2006, 143.)

Jos jossain koulus on sitten niit liian isoja ryhmiä ulkomaalaisia, ni siin alkaa käymään sellanen, ett nää vanhemmat, vaik suomalaisten oppilaitten vanhemmat, ni he aina näkevät ongelmalliseks sen, jos on suuria ulkomaalaisryhmiä, nii he haluavat viedä lapsensa toiseen kouluun. Kyl täst on jo toisist maista esimerkkejä. (c)

Yksi haastatelluista opettajista mainitsi, että maahanmuuttajaoppilaat olisi pitänyt sijoittaa tasaisesti eri kouluihin myös sen vuoksi, etteivät paineet ja mahdolliset maahanmuuttajaoppilaiden aiheuttamat ongelmat kasautuisi vain tiettyjen asuinalueiden koulujen kannettaviksi. Hän ajatteli opettajan työn olevan kohtuuttoman raskasta, jos luokalla oli useita maahanmuuttajia. Kunnan olisi pitänyt hänen mukaansa harkita koko maahanmuuttajatilannetta laajasti myös tulevaisuutta ajatellen. Kunnalla olisi pitänyt olla selkeä maahanmuuttajastrategia, johon olisi liittynyt muun muassa maahanmuuttajien vastaanottaminen, asuttamispolitiikka, samoin kuin eri instituutioille, kuten koululle, annetut maahanmuuttajille tarkoitetut resurssit.

Mamu-oppilaita pitäisi sijoittaa tasaisesti ja tasapuolisesti kaikkiin kunnan kouluihin, ettei paineet ja ongelmat kasaantuisi samojen lähikoulujen taakaksi. Tietysti kunnan tulisi harkita koko mamu-kysymystä laajemmin myös aikaperspektiivissä ja kunnalla pitäisi olla selkeä suunnitelma. Se tarkoittaa, miten kunta ottaa vastaan maahanmuuttajia, miten se heitä asuttaa, miten tukee maahanmuuttajia vastaanottavia instituutioita, kuten päiväkoteja ja kouluja ja niin edes päin. Että olis selkeä käsitys, mitä tehdään, miksi jotain tehdään ja miten jotain tehdään. Siten, ettei asiat vaan tipahda syliin ihan valmistautumatta ja sitten vaan levitellä käsiä ja todeta, että kappas vaan tässä kävi näin. (g)

Luokan oppilasmäärä. Kaksi kolmasosaa (8/12) haastatelluista opettajista mainitsi, että luokan oppilasmäärän olisi pitänyt olla pieni, jos luokassa oli maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Yksikin maahanmuuttajaoppilas luokassa työllisti opettajaa niin paljon, että tämä

olisi pitänyt huomioida luokan oppilasmäärässä. Tästä olisivat hyötäneet sekä maahanmuuttaja- että suomalaisoppilaat, koska opettajalla olisi ollut enemmän aikaa yksilölliseen ohjaukseen. Tilanne olisi helpottanut myös opettajaa, joka koki usein omat resurssinsa ajan puutteen vuoksi riittämättömiksi. Kahden opettajan mielestä opettajan palkkauksessa olisi voinut olla jonkinlainen maahanmuuttajalisä, jos luokassa oli useita maahanmuuttajaoppilaita. Tämä olisi lisännyt opettajien työmotivaatiota ja tunnetta siitä, että heidän työtään arvostettiin.

Jos luokassa on maahanmuuttajia, pitäis oppilasmäärän olla korkeintaan kaksikymmentä. Omast mielest pienemmät ryhmät olis ehdoton vaatimus, koska kyl yks mamuoppilas työllistää ainaki kahden oppilaan edest. Niit vois rinnastaa tota muihin tällasiin erityistarpeita tarvitseviin oppilaisiin. Jos luokassa olis vähemmän oppilaita, nii opettajan aika riittäis ja muutenki jaksais varmaan paremmin. Ja ennen kaikkee siit hyötyis maahanmuuttajat ja suomalaisetki oppilaat. Kaikki oppis paljo paremmin. (c)

Mä joudun opettaa yhtä aika tavallista luokkaa ja siinä ohessa maahanmuuttajista koostuvaa erityisluokkaa. Kolmenkymmenen oppilaan luokka, jossa on viis viiva kymmenen vierasmaalaista lasta, niin kyllä se on yhdelle opettajalle liikaa. Pienemmät ryhmät tai ainakin lisää palkkaa. (g)

Tukiopetus. Haastatelluista opettajista kolmasosan (4/12) mukaan maahanmuuttajaoppilaat olisivat tarvinneet enemmän tukiopetusta. Vastaajat pitivät huonona sitä, maahanmuuttajaoppilaalta loppui heille tarkoitettu erityinen tukiopetus kolmen vuoden maassaolon jälkeen. Tutkimusajankohtana maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettua tukiopetusta sai antaa kolmen vuoden ajan maahanmuuton jälkeen. Nykyään sitä voidaan antaa neljän vuoden ajan. Osa maahanmuuttajaoppilaista olisi tarvinnut tukiopetusta vielä kolmen vuoden jälkeenkin. Opettajalla pitäisi olla harkintansa mukaan mahdollisuus antaa maahanmuuttajatuikiopetusta sitä tarvitsevalle oppilaalle. Tällä tukitoimella olisi voitu vastaajien näkemyksen mukaan kenties välttää luokan kertaaminen tai oppilaan siirtäminen erityisopetukseen. Laaksosen (2008) väitöstutkimuksen, jossa selvitettiin maahanmuuttajaoppilaiden tilannetta erityisopetuksessa, mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osuus erityiskouluissa on suhteellisen suuri. Tämä antaa aihetta pohtia tehtyjen siirtojen perusteita.

Mamu-tukiopetuskiintiötä pitäis olla lisää kolmen vuoden jälkeenkin, koska sitt se palkitsee ittes myöhemmin, lapset hyötyy ja me itekin hyödytään ja yhteiskunta hyötyy sii, ett on annettu resursseja tarpeeks ajoissa. Mut suomalaisoppilailleki pitäis olla tutkitunteja lisää. (a)

"Opettajan pitäis voida antaa mamu-tukiopetusta niin kauan, kuin joku sitä tarvii. Mul on simmosia oppilaita, jotka ehdottomasti tarvis sitä, mutt he on ollu täällä jo yli kolme vuotta, eikä ne saa enää tätä mamu-tukiopetusta. Mut emmä voi tavallisestakaan tukiopetuksesta antaa heille, kun mulla on monta suomalaistakin, jotka tarvii sitä. Ne on niin kun kaiken ulkopuolella, eivätkä osaa edes kunnolla suomen kieltä. Nyt tarvii harkita luokalle jättämistä tai siirtämistä mukautettuun. Eihän niitä voi yläasteelle lähettää. Kalliimmaks se yhteiskunnal tulee. Ei kukaan opettaja turhaan sitä tukiopetust antais. Kyl on tota aika lyhytnäköistä politiikkaa. (c)

Kouluavustajat. Kaksi opettajaa mainitsi myös kouluavustajien määrän lisäämisen tarpeen. He toivoivat, että koulussa, jossa on maahanmuuttajaoppilaita, olisi joka luokassa oma luokka-avustaja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden apuna.

Parannus olis kyl, ett kouluavustajia olis enemmän. Joka luokas pitäis olla oma avustaja, joka tietäis ja tuntis ne oppilaat ja niitten vaikeudet, nii ettei aina tarvis erikseen sanoo, ett mitä täytyy tehdä. Jos se avustaja joutuu olemaan mones luokas, nii ei siit oikee mitää hyötty oo. Mut sen avustajan pitäis olla kyl pätevä ja osata suomee kunnolla, jos se on ulkomaalainen. (l)

Maahanmuuttajaoppilailta toivottavia valmiuksia. Haastattelussa opettajilta kysyttiin, minkälaisia valmiuksia he katsoivat maahanmuuttajaoppilaan tarvitsevan, jotta hänet voitaisiin sijoittaa yleisopetukseen. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki haastatellut (11/12) mainitsivat, että tärkein edellytys yleisopetukseen integroitaessa on riittävä suomen kielen taito. Mitä ylemmälle luokalle oppilas tulee, sitä parempi kielitaito hänellä pitäisi olla. Tämä tuli esille kolmessa haastattelussa. Samoin kolme opettajaa muistutti riittävästä luku- ja kirjoitustaidosta kolmannelta luokasta alkaen. Myös sosiaalisten taitojen pitäisi olla kolmen opettajan mukaan riittävät. Opettajista kolmasosa (4/12) olisi edellyttänyt maahanmuuttajaoppilaalta riittävää suomalaisen koulukulttuurin tuntemista. Kunnalta toivottiin vastuun ottamista ja selkeitä ohjeita.

Pitäs olla paremmat kielivalmiudet. Joku testaus olis hieno idea, silloin vois tietää, että mille luokka-asteelle niitä vois sijoittaa. Se tukis sitten taas heidän kehitystään. (d)

Riippuu luokka-asteesta. Ekaluokalle tulijan ei tarvi paljon osata. Mut yläluokille tulijan pitäis jo osata suomalaisii tapoja ja suomen kielen pitäis olla sillä tasolla, että oppiminen ylipäättään olis mahdollista. Muuten ei oo luvassa ku ongelmia oppilaille itselle, opettajalle ja koko luokalle. (l)

Valmiuksien mittaamista varten tulisi kunnassa laatia mittari, jolla testattaisiin oppilas ennen normaaliluokalle siirtoa. Tässä kunnan pitäisi ottaa vastuullinen rooli. Muutoin käy tai on jo käynytkin, että opetuksen taso tipahtaa. Opettaja kun joutuu koko ajan ottamaan huomioon heikoimman oppijan, niin ei siinä sitten muutaakaan etene kykyjensä edellyttämällä tavalla. (g)

Yhteenveto. Kyselylomakkeella opettajat tarjosivat monia kehittämisideoita maahanmuuttajaopetuksen toteuttamiseen. Lähes kaikki vastaajat (87,3 %) kaipaivat muutosta vallitsevaan tilanteeseen. Ensisijaisesti he (muutosta ehdottaneista 30,3 %) ehdottivat luokan oppilasmäärän pienentämistä. Lisää pienryhmä- ja S2 -opetusta kaipasi noin joka kolmas (29,0 %) vastaajista. Noin neljännes (24,2 %) muutosta ehdottaneista uskoi kouluavustajien määrän lisäämisen tuovan helpotusta tilanteeseen. Haastatellut opettajat antoivat samansuuntaisia vastauksia. Lisäksi haastatteluissa opettajat toivoivat valmistavan opetuksen vaiheen keston pidentämistä ja joustavuutta. Valmistavan opetuksen keston pitäisi heidän mukaansa olla joustava tarpeen mukaan puoleen tai toiseen. Oppilas voitaisiin siirtää jo aikaisemmin tavalliseen opetukseen, mikäli hänen edellytyksensä sallisivat, tai hän voisi olla valmistavan vaiheen opetuksessa tarpeen mukaan nykyistä kauemmin. Suomen kielen riittävän taidon katsottiin olevan edellytys tavalliseen luokkaan siirtämiselle. Opettajat pitivät maahanmuuttajaoppilaiden hajasijoittamista eri kouluihin tärkeänä. Menettelyllä voitaisiin taata

se, että mikään koulu ei leimautuisi niin sanotuksi maahanmuuttajakouluksi. Opettajat korostivat, että ihannetilanteessa koko luokan oppilasmäärä olisi pieni ja heistä muutama olisi maahanmuuttajataustaisia. Tätä perusteltiin sillä, että sen uskottiin vaikuttavan positiivisesti maahanmuuttajaoppilaiden integroitumiseen ja koulumenestykseen. Haastatteluun osallistuneet opettajat toivoivat lisää maahanmuuttajaoppilaille suunnattuja tukiopetusresursseja. Samoin he toivoivat lisää kouluavustajia.

7.9 Opettajien käsityksiä maahanmuuttajaoppilaiden oppimistavoitteista ja arvioinnista

Kyselylomakkeella opettajilta tiedusteltiin, tuottaako maahanmuuttajaoppilaiden arviointi vaikeuksia. Vastauksista selvisi, että arviointi osoittautui erityisen pulmalliseksi. Lähes kaikki (91,5 %) opettajat olivat kokeneet arvioinnin vaikeaksi. Joka viides (19,7 %) piti maahanmuuttajaoppilaiden arviointia erittäin vaikeana tehtävänä. Kysymyksen avoimessa osiossa opettajilla oli mahdollisuus kertoa, minkälaisia maahanmuuttajaoppilaiden arviointiin liittyviä ongelmia he olivat kohdanneet. Tässä yhteydessä opettajat mainitsivat arviointimenetelmät ja itse arvioinnin suorittamisen. Vastauksissa ilmeni, että oppimista oli ollut vaikea arvioida oppilaan puutteellisen kielitaidon vuoksi, ongelmaksi koettiin myös yhtenäisten arviointiperusteiden puuttuminen sekä epätietoisuus siitä, olisiko maahanmuuttajaoppilaita pitänyt arvioida samoilla kriteereillä kuin suomalaisoppilaita. Vastaajia askarrutti myös se, missä vaiheessa maahanmuuttajaoppilaita pitäisi alkaa arvioida samoin perustein kuin suomalaisoppilaita. Kyselylomakkeella tiedusteltiin lisäksi koulun yhteisistä arviointiperiaatteista. Kolmasosa (32,4 %) opettajista mainitsi, että heillä oli koulussa sovitut yhtenäiset arviointiperusteet tai -ohjeet maahanmuuttajaoppilaita varten. Osa (14,1 %) vastaajista kertoi, että opettajat keskustelivat ja päättivät yhdessä maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnista.

Oppimistavoitteet. Tutkimuksen haastatteluosuudessa opettajilta kysyttiin, minkälaisia oppimistavoitteita maahanmuuttajaoppilaille tulisi asettaa. Haastattelussa kysyttiin myös, miten maahanmuuttajaoppilaita oli arvioitu ja opettajien mielipiteitä siitä, miten arviointia pitäisi suorittaa. Puolet haastatelluista opettajista (6/12) katsoi, että maahanmuuttajaoppilaille olisi pitänyt asettaa samat tavoitteet kuin suomalaisille oppilaille. Kolmasosa haastatelluista (4/12) mainitsi, että matematiikan opinnoissa tavoitteiden olisi pitänyt olla kaikilla samat. Yhtä moni opettaja olisi helpottanut suomen kielen oppimistavoitteita. Opettajat pitivät S2 -oppiainetta hyvänä, koska sen arviointi perustuu siihen, että suomi ei ole oppilaan äidinkieli. Kolme opettajaa korosti sitä, että A1-kielen opiskelun olisi pitänyt olla joustavaa ja oppimistavoitteiden yksilöllisiä. Oppilaat olisi joissakin tapauksissa pitänyt vapauttaa vieraan kielen opiskelusta kokonaan. Tilalle opettajat ehdottivat tehostettua suomen kielen opetusta. Tänä päivänä oppilaille voidaan laatia henkilökohtainen oppimissuunnitelma siinä tapauksessa, että opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttaminen on syystä tai toisesta ongelmallista. Maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen lähtötaso olisi pitänyt selvittää, jolloin hänelle olisi voitu asettaa henkilökohtaisia tavoitteita. Maahanmuuttajaoppilaan lähtötasoon yleisopetuksessa vaikutti haastateltujen opettajien käsityksen mukaan oppilaan maassaoloaika, koulutausta entisessä kotimaassa, valmistavan opetuksen pituus sekä suomen kielen taito. Suomalaisoppilaiden kanssa samankaltaisia oppimiseen liittyviä tavoitteita pidettiin hyvinä, jos lapsi aloitti koulunkäyntinsä täällä. Ylemmille luokille tuleminen mutkisti opettajien mielestä tilannetta. Tällöin henki-

lökohtaisen oppimissuunnitelman laatiminen oli lähes välttämätöntä. Valtaosa (10/12) opettajista halusi asettaa yli kolme vuotta Suomessa olleelle oppilaalle samat oppimistavoitteet kuin suomalaisoppilaille.

Kyl mun mielest matematiikas ihan samat tavoitteet kun muillakin, ett siel varmasti pärjää, jos tota... vaan jaksaa pakertaa. Se ei ykkös-kakkosel oo nii vaikee aine ollenkaa. Mut äidinkieles ei välttämättä ikinä pääse samoihin tavoitteisiin suomalaisten kanss. Sielt vois sitten vähän kattoo mun mielest sormien läpi ja antaa siin heill tavallaan omat tavoitteet sen opiskeluun (b)

No, mun mielest nää on kyl simmosii tapauskohtasii. Periaatteessa pitäis kyl pyrkii aika pitkälle samoihin tavoitteisiin, koska jos he aikoo jatkaa eteenpäin, niin mitkä heiän mahdollisuudet sit on, jos heil kauheesti tiputetaan alaspäin. Mutt jos kuudennelle luokalle tulee oppilas puolen vuoden mamu-opetuksen jälkeen, niin ei hän kyl millään voi päästä samoihin oppimistuloksiin, jos ei oo kauheesti ennen koulua käynyt. (e)

No tietysti siinä vaiheessa tavoitteet voi olla helpommat, kun kieltä ei kunnolla osata. Mutta sanotaan, että jos neljä, viis vuottakin on ollut täällä, niin sit pitäis olla jo samat tavoitteet. (f)

Vieraat kielet ei oo kovinkaan merkittäviä, jos suomen kielen oppimisessakin on vaikeuksia. Vieraan kielen opiskelu voitais korvata tehostetulla suomen opiskelulla. (g)

Neljä opettajaa kantoi huolta siitä, että asetettuja oppimistavoitteita ei kaikilta osin saavutettu. Nämä opettajat totesivat, että he olivat laskeneet tavoitetasoa koko luokan osalta. Haastateltujen käsityksen mukaan pyrkimyksenä oli saavuttaa opetussuunnitelman mukaiset oppimistavoitteet. Kun luokassa oli kielellisesti monen tasoisia oppilaita, opettaja joutui tarkistamaan tavoitteita. Tämä tuli esille ylempien luokkien opettajien haastatteluissa. Tutkimusajankohdan jälkeen henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien laatiminen oppilaille on todennäköisesti yleistynyt.

Tavoitteiden madaltamiseen ei missään nimessä pitäis pyrkiä koko luokan osalta, mutt kyl tahtomatta sitä jossain aineissa tapahtuu, ainakin lukuaineissa, kuten historia, ympäristöoppi ja luonnontieto. Näissä kyl helposti käy, ett tasoo lasketaan. (l)

Jos maahanmuuttajien määrä on suuri ja luokka on suuri ja sit vielä sanotaan, että jos kansallisuuksii on monta, niin kyl siin tulee tällöinen ongelma esiin, ett vaatimustaso laskee. (h)

Eihän sen opettajan mahdollisuudet riitä tosi monen tasoisten oppilaiden opettamiseen. Pitää kelata opetusta heikoimmilla kielellisillä kyvyillä varustettujen mamu-oppilaiden ja heikkojen suomalaisten ehdoilla. Ja kuka kärsii, kun taso laskee? Tietysti muutoin nopeasti etenemään pystyvät oppilaat. (f)

Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisen arviointi. Tutkimuksen haastatteluosuudessa opettajilta tiedusteltiin, miten maahanmuuttajaoppilaita pitäisi heidän käsityksensä mukaan arvioida ja miten arviointi käytännössä oli toteutettu. Yli puolet (7/12) haastatelluista

opettajista piti lyhyen ajan Suomessa oleskelleille maahanmuuttajaoppilaille sanallista arviointia hyvänä menettelynä. Alkuopetuksessa kaikkien oppilaiden arviointi toteutettiin sanallisesti. Alkuopetuksen opettajien käsityksen mukaan suomalaisoppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden yhtenäinen arviointi täytti arvioinnille asetetun tehtävän. Kaksi haastatelluista opettajista mainitsi, että maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnissa tulisi olla eri perusteet kuin suomalaisoppilaiden arvioinnissa. Neljä opettajaa esitti ajatuksen, että joissain oppiaineissa joitakin oppilaita olisi voinut jättää kokonaan arvioimatta. Yksi opettaja korosti sitä, että arvioinnin tulisi perustua siihen, että maahanmuuttajaoppilas saisi realistisen kuvan omasta oppimisestaan. Hänen käsityksensä mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arviointi ei aina vastannut todellisuutta, vaan se oli liian positiivista, jolloin oppilaan käsitys omasta oppimisestaan ei ollut realistinen. Tällöin myös vanhempien saama kuva lapsensa koulumenestyksestä oli virheellinen. Enemmistö (10/12) opettajista ajatteli, että yli kolme vuotta Suomessa olleita maahanmuuttajaoppilaita pitäisi arvioida samoin perustein kuin suomalaisoppilaita. Käytännössä tämä ei kuitenkaan toteutunut.

Riippuu siitä, että kuinka kauan he on olleet Suomessa. Jos on oltu alle kolme vuotta, niin silloin voi periaatteessa jättää arvioimattaki. Simmoset ohjeet me on saatu. Sitte mul on yks ongelmatapaus. Hän on ollut jo kauan Suomessa, mutt ei häntä voi samal tavall arvioida kun suomalaisii oppilaita. Hänelle on pakko jostain säveltää numerot, tai sitte niinku meillä suomalaisessa koulussa pitäis harkita luokallejättämistä. Nää on hankalia asioita. Nii, jos pystyy antaa numeron, niin sit ihan numero tai niinku äidinkielen kohdalla meil on mahdollisuus antaa suomi kakkoskielenä-numero ensin ja sitten, kun voidaan, arvioidaan samal taval kuin suomalaisiakin ihan normaalisti suomen kieli. (a)

Sanallinen arviointi on mun mielest aika hyvä, niinku meiän kouluss on tehtytki, ett niin pitkälle, kun ei voi numeroarvosteluu ni sanallisesti. Riippuu oppilaan tasosta, pitäiskö arvioida samalla tavalla kun muita. Jos oppilas on ollut yli kolme vuotta Suomessa, pitäis mun mielestäni. Jos se on todella kielellisesti heikko, nii eikä missään aineessa saa esimerkiks nelosta enempää numeerisesti, ni ei sille voi antaa numeroita. (b)

Mun mielest pitäis lähteä siitä, että heitä arvioidaan samoin kriteerein kuin kaikkia muitakin. Tietenkin siinä vaiheessa, ku he olis käynyt tän valmistavan koulun ja heill olis määrättyt valmiudet, niin sen jälkeen heitä arvioitas ihan niin ku muitakin. Mutt tietenki se on mahdotont, jos meille tulee ja niin ku on tullukki oikeestaan aivan ummikkoja, nii heitä ei tietenkä voida sill hetkell arvioida. Mutt pitäis ainaki pyrkiä, vaikk maahanmuuttajatuikiopetuksen avull tähän. Mutt ku ne loppuu, niin viimeistään siin vaiheessa pitää heitä arvioida niin ku muita. (c)

Kunnalla pitäisi ehdottomasti olla yhtenäiset arviointikäytännöt. Nyt jokainen koulu ja opettaja joutuu hapuilemaan ja arvailemaan, miten arviointi kannattaisi hoitaa. (g)

Yhteenveto. Opettajat kokivat lähes yksimielisesti, että maahanmuuttajaoppilaiden oppimisen arviointi oli vaikeaa. Enemmistö opettajista oli valmis toimimaan sen periaatteen mukaisesti, että maahanmuuttajaoppilaille asetettaisiin kolmen vuoden opiskelun jälkeen

amat oppimistavoitteet kuin suomalaisoppilaille. Opettajat pitivät hyvänä ratkaisuna sitä, että maahanmuuttajaoppilaan ensimmäisinä kouluvuosina oppimista arvioitiin sanallisesti. Tarkkojen aikarajojen vetäminen oli kuitenkin opettajien käsityksen mukaan vaikeata, koska oppilaiden yksilölliset erot olivat suuret. Opettajat toivoivat yhtenäisiä ja selkeitä maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettuja arviointiohjeita.

Arvioinnin tekee vaikeaksi se, että toisaalta lapselle pitäisi antaa riittävästi aikaa uuden kielen oppimiseen sekä uuteen kulttuuriin sopeutumiseen, toisaalta mahdollisiin oppimisvaikeuksiin pitäisi saada apua mahdollisimman ajoissa. Rajanveto uuden kielen oppimisesta ja kulttuuriin sopeutumisesta johtuvien vaikeuksien ja näistä riippumattomien oppimisvaikeuksien välillä voi olla ongelmallista. Tämä asettaa vaatimuksia opettajan pedagogisille taidoille. Opettajan kokemattomuus tai riittämätön monikulttuurisuuteen liittyvä koulutus voivat heikentää hänen mahdollisuuksiaan arvioida oppilaan oppimista. (Kosonen 1999, 97; ks. myös Laaksonen & Klemelä 2004, 195.)

7.10 Opettajat monikulttuurisina kasvattajina

7.10.1 Maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä luokassa opettajien ryhmittelyn perustana

Opettajan maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen liittyviä tietoja, taitoja ja kokemuksia tarkasteltiin myös ryhmittelyanalyysin avulla. Näistä opettajan monikulttuurista kompetenssia määrittelevistä osa-alueista muodostettiin viisi summamuuttujaa. Ryhmittelyanalyysissä ryhmien lukumääräksi määriteltiin kolme. Ryhmittelyanalyysiä varten muodostettuun ensimmäiseen summamuuttujaan ($F=54,676$, Cronbach's Alpha= ,685) sisällytettiin opettajan työn rasittavuuteen liittyvät asiat (kysymykset 6, 7, 11, 15 ja 23). Toinen summamuuttuja ($F=133,060$, Cronbach's Alpha= ,809) muodostui opettajien työssään kohtaamista ongelmista (kysymykset 12, 13, 20 ja 21). Kolmanteen summamuuttujaan ($F=117,046$, Cronbach's Alpha= ,725) sijoituivat opettajan ammatillisuuteen liittyvät asiat (kysymykset 31 ja 32). Neljänteen summamuuttujaan ($F=55,756$, Cronbach's Alpha= ,722) on koottu opettajien käsitykset maahanmuuttajaoppilaiden integroimiseen liittyvistä asioista (kysymykset 27, 28, 29 ja 30). Viidennessä summamuuttujassa ($F=26,087$, Cronbach's Alpha= ,623) yhdistyivät opettajan monikulttuurisuuteen liittyvät valmiudet (kysymykset 8, 9, 10, 17, 18, ja 19). Näitä summamuuttujia tarkasteltiin ryhmittelyanalyysin (K-Means Cluster) avulla. Kaikki summamuuttujat ylittivät Cronbachin alfa-kertoimelle asetetun raja-arvon 0,6. (Taulukko 26.) Monikulttuuriseen kompetenssiin liittyviä asenteita ei voitu ottaa tähän ryhmittelyyn mukaan, koska asenteisiin liittyvistä kysymyksistä ei saatu muodostettua summamuuttujaa, jonka Cronbachin alfa-kerroin olisi ollut riittävän korkea.

TAULUKKO 26. Opettajien ryhmittely summamuuttujien perusteella

Summamuuttuja	Ryhmäkeskukset ja lopulliset klusterikeskipisteet		
	1 n=30 (42,3 %)	2 n=24 (33,8 %)	3 n=17 (23,9 %)
Työn rasittavuus	3,17	3,27	2,07
Koetut ongelmat	3,48	3,42	2,15
Ammatillinen kasvu	4,07	2,54	3,88
Oppilaan integrointi	3,81	2,81	3,68
Monikulttuuriset valmiudet	2,08	2,61	1,62

Klusteroinnissa iteroimalla on laskettu lopulliset ryhmäkeskukset eli kunkin muuttujan keskiarvo kussakin ryhmässä. Ryhmäkeskusten välinen suurin ero työn rasittavaksi kokemisessa oli ryhmien kaksi ja kolme välillä (1,20). Ryhmään kolme sijoittuneet opettajat kokivat työnsä vähiten rasittavana. Ryhmien yksi ja kaksi saamat keskiarvot poikkesivat toisistaan vain vähän (0,1). Myös opettajien monikulttuurisessa työssään kohtaamia ongelmia käsittelevässä summamuuttujassa ryhmään kolme sijoittuneet opettajat kohtasivat työssään vähiten ongelmia. Suurin ero (1,33) löytyi ryhmien yksi ja kolme välillä. Monikulttuurisuuteen liittyvää ammatillista kasvua vähiten kokeneet opettajat sijoituivat ryhmään kaksi. Voimakkaimmin ammatillista kehitystä olivat kokeneet ryhmään yksi sijoittuneet opettajat. Suurin ero (1,53) löytyikin näiden ryhmien väliltä. Ryhmän yksi keskiarvoa (4,07) voidaan pitää korkeana, koska keskimäärin opettajat kertoivat kehittyneensä ammatillisesti paljon tai sitä enemmän. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja sen myötä hankittu kokemus vahvistavat opettajan ammatillista kasvua. Oppilaan integrointiin liittyvässä summamuuttujassa ryhmään kaksi sijoittuneet opettajat eivät uskoneet pystyvänsä tukemaan maahanmuuttajaoppilaan integroitumista niin paljon kuin muihin ryhmiin sijoittuneet opettajat. Suurin ero (1,00) löytyi ryhmien yksi ja kaksi välillä. Ryhmään kaksi sijoittuneet opettajat erottuivat selvästi muista ryhmistä sekä ammatillisen kasvun että maahanmuuttajaoppilaan integroimiseen liittyvissä osa-alueissa. Toisaalta nämä opettajat kokivat monikulttuuriset valmiutensa kaikkein korkeimmiksi. Ryhmään kolme sijoittuneet opettajat kokivat monikulttuuriset valmiutensa heikoimmiksi. Tässä ryhmien väliset erot olivat kaikista summamuuttujista pienimmät (0,90). Summamuuttujien tulosten tarkastelun perusteella opettajien monikulttuurisia valmiuksia ei voi pitää kovinkaan hyvinä (kaikkien ryhmien tulosten keskiarvo oli 2,01). Tulosten perusteella niillä opettajilla, jotka olivat eniten kokeneet ammatillista kasvua, oli eniten kokemuksia maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvistä ongelmista. Heillä oli myös voimakkain usko kykyihinsä integroida maahanmuuttajaoppilaita yhteiskuntaamme.

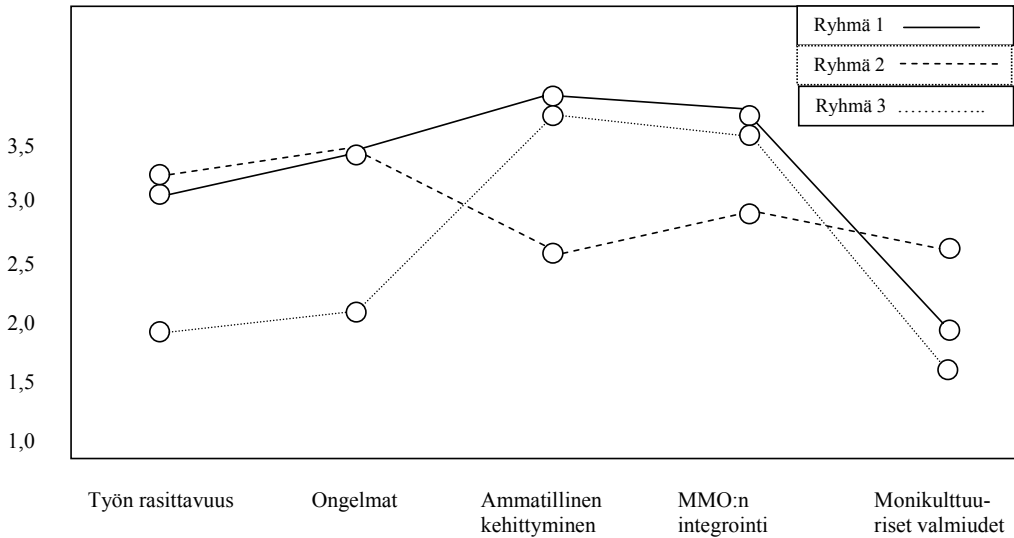
Ristiintaulukoinnilla tarkasteltaessa taustamuuttujien suhdetta ryhmittelyanalyysissä muodostuneisiin ryhmiin ilmeni, että vastaajien sukupuolella ei ollut tilastollista merkitsevyyttä ryhmiin sijoittumisessa. Opetettavan luokka-asteen ja työvuosien tilastollinen merkitsevyys oli vähäinen ryhmiin sijoittumisessa. Sen sijaan maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärällä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ($p = ,000$) ryhmittelyanalyysissä muodostuneisiin ryhmiin (taulukko 27).

TAULUKKO 27. Maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärän suhde opettajaryhmiin

Maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä luokassa		Ryhvät			Yhteensä
		1	2	3	
1–3 maahanmuuttajaoppilasta	<i>n</i>	15	8	16	39
	%	38,5	20,5	41,0	100,0
4 tai useampi maahanmuuttajaoppilas	<i>n</i>	15	16	1	32
	%	46,9	50,0	3,1	100,0
Yhteensä	<i>n</i>	30	24	17	71
	%	42,3	33,8	23,9	100,0

Pearson Chi-Square 15,361, $df=2$, $p = ,000$

Ryhmään kolme sijoittuneista 17 opettajasta vain yhdellä oli luokassaan neljä tai useampi maahanmuuttajaoppilas. Ryhmään kolme sijoittuneet opettajat olivat kohdanneet vähiten ongelmia ja heillä oli heikoimmat monikulttuuriset valmiudet. He eivät kokeneet monikulttuurista työtään yhtä rasittavaksi kuin muihin ryhmiin sijoittuneet opettajat. Summa-
muuttajien tarkastelu osoittaa kaksi seikkaa, jotka liittyvät monikulttuuriseen opettajuuteen. Ensinnäkin voidaan arvioida opettajien työhön liittyvien negatiivisten kokemusten lisääntyvän maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärän kasvaessa ja työn muuttuvan erityisen rasittavaksi. Toisaalta positiivisena voidaan pitää sitä, että opettajan monikulttuurinen kompetenssi vahvistuu maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärän kasvun myötä (kuvio 14).



Kuvio 14. Maahanmuuttajaoppilaiden opettajien profiilit

7.10.2 Opettaja monikulttuurisen oppilasryhmän kasvattajana

Haastattelujen perusteella opettajat jaettiin monikulttuurisiin opettajatyyppeihin (taulukko 28). Jaottelu pohjautui tässä tutkimuksessa käytettyyn malliin opettajan monikulttuurisesta kompetenssista, joka koostuu kulttuurisista tiedoista, pedagogisista taidoista, monikulttuurisuuteen liittyvistä kokemuksista sekä asenteista. Haastateltujen opettajien vastauksista poimittiin kaikkiin näihin osa-alueisiin liittyvät maininnat. Yhden osa-alueen maininnoista poimittiin yhdenmukaiset vastaukset samaan luokkaan. Esimerkiksi, jos haastateltu opettaja mainitsi, että maahanmuuttajaoppilaiden oli sopeuduttava suomalaiseen kulttuuriin, eikä oppilaan omaa kulttuuria tarvinnut huomioida, voidaan opettajan arvomaailmaa pitää singularistisena. Tämä viittaa opettajan assimiloivaan asenteeseen. Haastattelussa annetut maininnat kerättiin taulukkoon, joiden antaman tiedon varassa määrittyi haastatellun opettajan kasvattajatyyppejä. Tässä tutkimuksessa erottui selvästi kolme erilaista monikulttuurisuuskasvattajatyyppejä: *assimiloiva*, *epävarma* ja *integroiva kasvattaja*. (Vrt. Miettinen 1998 ja 2001.) Haastattelujen perusteella jaotellut opettajatyypit eivät ole yhteneviä klusterianalyysin avulla jaoteltujen opettajaprofiilien kanssa.

TAULUKKO 28. Monikulttuuriset opettajatyypit

Kompetenssi	Assimiloiva kasvattaja	Epävarma monikulttuurisuuskasvattaja	Integroiva kasvattaja
Kulttuuriset tiedot	Kulttuurien tuntemus vähäinen b, g, k	Kulttuurien tuntemus vähäinen c, f, h, i, l	Kulttuurien tuntemus vähäinen tai hyvä a, d, e, j
Pedagogiset taidot	<p>Opettajakeskeinen oppimisympäristö b, g, k</p> <p>Yksityiskohtaisten tietojen ja faktojen opettaminen b, g, k</p> <p>Vuorovaikutus oppilaiden vanhempiin vähäistä b, g, k</p> <p>MMO:den odotettiin selviytyvän samantasoisesti suomalaisoppilaiden kanssa b, k</p> <p>Ei eri kulttuurien huomiointia b, k</p>	<p>Opettajakeskeinen oppimisympäristö c, f, h, i, l</p> <p>Rutiinien säilyttäminen f, h, i, l</p> <p>Oppisisältöjen tarkka opettaminen ja kontrollointi, behaviorismi c, f, h, i, l</p> <p>Säännöt ja kuri tärkeitä c, f, h, i, l</p> <p>Vähäinen kulttuurien huomiointi c, f, h, i, l</p>	<p>Ammatillinen reflektointi a, d, e</p> <p>Oppilaskeskeiset työtavat a, e, j</p> <p>Yhteistyö työyhteisön muiden jäsenten kanssa tärkeätä a, d, e, j</p> <p>Suvaitsevaisuuden korostaminen a, d, e, j</p> <p>Kulttuurien huomioiminen kokonaisvaltaista a, d, e, j</p> <p>Oppilaan kulttuuri-identiteetin tukeminen a, d, e, j</p> <p>Vuorovaikutus MMO:den vanhempien kanssa aktiivista a, d, e, j</p> <p>Integroitiprosessin tukeminen a, d, e, j</p> <p>Integraation kaksisuuntaisuus a, d, e</p>
Kokemukset	<p>Työn kokeminen rasittavana b, c, g, k</p> <p>MMO:den opettaminen rasittavaa b, c, k</p> <p>MMO:den opettaminen haastavaa g,</p> <p>Riittämättömyyden tunne b, k</p> <p>Työssä viihtyminen vähentynyt b, g, k</p>	<p>Työn kokeminen rasittavana c, f, h, i, l</p> <p>MMO:den opettaminen haastavaa f, l</p> <p>Työssä uupuminen f, l</p> <p>Työssä viihtyminen hyvä c, f, h, i, l</p> <p>MMO:den kokeminen rikkautena ja rasitteena c, f, h, i, l</p>	<p>Työn kokeminen rasittavana a, d, e, j</p> <p>MMO:den opettaminen haastavaa a, d, e, j</p> <p>Työssä viihtyminen hyvä a, d, e, j</p> <p>MMO:den kokeminen rikkautena a, d, e, j</p>
Arvot ja asenteet	<p>Assimiloiva suhtautuminen oppilaisiin b, g, k</p> <p>Suhtautuminen muuttanut negatiivisemmaksi b, g, k</p> <p>Stereotyyppinen ajattelu b, g, k</p> <p>Ennakoluulot (rasistinen asenne) b</p> <p>Singularistinen arvomaailma b, g, k</p> <p>Oman kulttuurin korostus, etnosentrismi b, c, k</p>	<p>Stereotyyppinen ajattelu h, l</p> <p>Suhtautuminen MMO:siin ei muuttunut tai muuttunut negatiivisemmaksi c, f, h, i, l</p> <p>Ei oman eikä toisten kulttuurien merkittävää korostamista c, f, h, i, l</p>	<p>Empaattisuus a, d, e, j</p> <p>Eettisen näkökulman korostaminen a, d, e, j</p> <p>Oppilaiden kohtaaminen yksilöinä a, d, e, j</p> <p>Oman ja toisten kulttuurien arvostus a, d, e, j</p> <p>Pluralistinen arvomaailma a, d, e, j</p>

Assimiloiva kasvattaja. Tässä tutkimuksessa tätä opettajatyyppeä edusti kolme (b, g ja k) kahdestatoista haastatellusta opettajasta. Näiden opettajien näkemyksen mukaan maahanmuuttajaoppilaan on mukauduttava mahdollisimman nopeasti suomalaiseen kulttuuriin ja koulujärjestelmään. Opettajat pitivät tärkeänä, että oppilas selviytyy mahdollisimman nopeasti samantasoisesti suomalaisoppilaiden kanssa. Suomen kielen nopeaa oppi-

mista pidettiin tärkeämpänä kuin oppilaan oman äidinkielen tukemista. Maahanmuuttajaoppilaan oma kulttuuri ei tarvitse koulussa erityishuomiota. Tähän ryhmään sijoittuneet opettajat olisivat halunneet työnsä pysyvän lähes muuttumattomana maahanmuuttajaoppilaista huolimatta. Opetus oli opettajakeskeistä tietojen jakamista. Opettajat pitivät sitä maahanmuuttajaoppilaille parhaana tapana oppia. Yksi opettaja mainitsi, että maahanmuuttajaoppilaat eivät pysty muulla tavoin omaksumaan uutta tietoa. Opettajien oppimiskäsitys oli lähinnä behavioristinen. Oppimista haluttiin mitata testein ja maahanmuuttajaoppilaiden tuli suoriutua tehtävistä mahdollisimman nopeasti samantasoisesti suomalaisoppilaiden kanssa. Nämä opettajat asennoituivat oppilaisiin stereotyyppisesti ja luokittelivat heidän käyttäytymistään heidän etnisen taustansa mukaan. Näiden opettajien keskuudessa esiintyi myös ennakkoluuloja. Opettajat kokivat tarvitsevansa monikulttuurisuuteen liittyvää lisäkoulutusta, mutta eivät kuitenkaan pitäneet eri kulttuurien tuntemusta kovin tärkeänä. Heidän kulttuurikäsitystään voidaan pitää yksipuolisena. Tähän ryhmään kuuluvien opettajien vastauksista ilmeni, että heidän työssä viihtymisensä oli vähentynyt maahanmuuttajaoppilaiden myötä. Opettajat kokivat kulttuuritaustaltaan erilaiset oppilaat lähinnä ongelmana. Nämä opettajat halusivat pitää etäiset suhteet oppilaiden vanhempiin. Kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa opettajat pitivät tärkeänä selvittää vanhemmille suomalaisen koulun periaatteita ja toimintatapoja. Muuten yhteistyötä vanhempien kanssa ei nähty kovin tärkeänä.

Kyl niitten täytyy sopeutuu tähän meiän kulttuuriin, jos ne tääll aikoo olla.”Kieltämättä kyllä niinku ärsyttääki, kieltämättä se, että niille annetaan niin hirveesti. (k)

En mä kyl mielelläni ota muslimeja, koska niiten on mun mielest ehkä kaikkein vaikein sopeutuu, kurdeill ei o ehkä nii vaikee. Venäläiset oppilaat, ainaki meiän koulus on helposti kaikis tappeluis muka, niit mä en haluis luokalleni, jos sais valita. (b)

Kun opettaja opettaa ja selittää, niin parhaiten ne oppii. Oppilaan on turhauttavaa toljottaa opettajaa päivät pitkät, jos ei se ymmärrä mitään. Eli suomen kieli pitäis hallita. (g)

Arabitaustaisten oppilaiden kanssa joudun käyttämään erityisen tiukkaa sävyä, jos haluan oppilaan tekevän tehtävänsä. Ja muutenkin pitäisi opetetua suomalaiseseen kouluun. Eivät he voi vaatia, että suomalaisessa koulussa noudatetaan heidän kulttuurinsa tapoja. (g)

Assimiloivien kasvattajatyyppeiden kyselylomakkeilta saadut vastaukset tukivat haastatte-
luissa saatuja vastauksia. Opettajien kulttuuriset tiedot olivat vähäisiä. Näiden opettajien
vastuksista ilmeni, etteivät he pitäneet maahanmuuttajaoppilaista tai pitivät heistä vähän.
Heistä jokainen suhtautui kielteisesti monikulttuuriseen oppilasryhmään. He kokivat
maahanmuuttajaoppilaat lähinnä ongelmina, jotka aiheuttavat runsaasti lisätyötä. Kukaan
näistä kolmesta opettajasta ei huomionnut opetuksessaan erilaisia kulttuurisia näkökulmia.
Opettajien suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin oli muuttunut negatiiviseen suun-
taan. Avoimella kysymyksellä opettajilta tiedusteltiin heidän suhtautumistaan maahan-
muuttajaoppilaan kulttuurista tai uskonnosta aiheutuviin näkemyseroihin. Tällä viitattiin
lähinnä musiikki- ja liikuntatunneilla esiintyneisiin tilanteisiin. Saatuja vastauksia tarkas-

teltaessa ilmeni, että assimiloivien opettajien käsityksen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden oli osallistuttava oppitunneille ilman mitään erityisoikeuksia periaatteella maassa maan tavalla. Yhden opettajaa stereotyyppinen ajattelu tuli hyvin esille, kun hän mainitsi, että kysymys ei ole kulttuurieroista, vaan maahanmuuttajaoppilaat ”yrittävät päästä vain helpommalla kuin muut.”

Mikäli maahanmuuttajaoppilaan omaa kulttuuritaustaa ei huomioida tai arvosteta, eikä hänen oman äidinkielen oppimisen kehitystä tueta, johtaa koulukasvatus helposti assimilaatioon. Assimilaatoriski kasvaa, jos lapsen odotetaan selviytyvän valtaväestön kielellä liian nopeasti. (Soilamo 2006, 27.)

Tässä tutkimuksessa assimiloivan kasvattajatyypin piirteet ovat samansuuntaisia Miettisen (1998, 76–77; 2001, 133–134) tutkimuksessa esiintyneen *assimiloivan kasvattajatyypin* kanssa. Yhtymäkohtia on löydettävissä myös Patrikaisen (1999, 119–122) *opetuksen suorittaja*-opettajustyypin kanssa. Mahonin (2006, 391–405) USA:ssa suorittamasta tutkimuksesta (N=155), joka käsitteli opettajien kulttuuristen erilaisuuksien ymmärtämistä, saatujen tulosten mukaan noin kolmasosa (28,4 %) opettajista ei pitänyt eri kulttuurien huomioimista tärkeänä ja suhtautui kielteisesti eri kulttuureihin. Yli puolet Mahonin tutkimukseen osallistuneista opettajista (60,7 %) ei huomionnut erilaisia kulttuureita opetuksessaan, koska heidän käsityksensä mukaan ihmiset ovat samanlaisia kulttuurista riippumatta.

Epävarma monikulttuurisuuskasvattaja. Tätä opettajatyyppiä edusti lähes puolet (5/12) haastatelluista opettajista (c, f, h, i, l). Ryhmään sijoittuneita opettajia yhdisti heidän pedagogisen ajattelunsa epävarmuus. He olivat epätietoisia siitä, miten heidän tulisi opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita. He olivat epätietoisia myös siitä, mitä heiltä opettajana odotettiin. He pohtivat, pitäisikö maahanmuuttajaoppilaiden oppimistavoitteet olla samat kuin suomalaisoppilaiden, vai pitäisikö heitä erilaisen kulttuurisen taustansa vuoksi huomioida jotenkin erityisesti? Nämä opettajat kertoivat huomioineensa satunnaisesti erilaisia kulttuureita opetuksessaan. He mainitsivat esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden pitämistä heidän omaan kulttuuriinsa liittyvistä esitelmistä. Epätietoisuus tuli vastuksista esiin myös siinä, että eivät tieneet, miten eri kulttuureita voisi muulla tavoin huomioida. He eivät pitäneet kuitenkaan kulttuurisia arvoja tärkeinä. Tämänkin ryhmän opettajien asennoituminen oli muiden kulttuurien piiristä tullessiin oppilaisiin lähinnä stereotyyppistä. Heidän käsityksenä mukaan oppilas oli oman kulttuurinsa edustaja. Opetus oli usein opettajakeskeistä ja oppilas oli passiivinen tiedon vastaanottaja. Oppimiskäsitys oli lähinnä behavioristinen. Opettajien pyrkimyksenä oli, että jokainen oppilas oppii samat opettavat asiat. Tästä johtuen he kokivat, että oppitunneilla oli jatkuva kiire ja kaikkea opittavaksi tarkoitettuja asioita ei ehditty käsitellä. He olisivat kuitenkin halunneet auttaa maahanmuuttajaoppilaita oppimisessa. Jokainen näistä opettajista oli turhautunut tilanteeseen. Toisinaan opettajat kuitenkin katsoivat oppilaiden suorituksia ”sormien läpi”, eikä maahanmuuttajaoppilaiden edellytetty tekemisen juuri mitään. Maahanmuuttajaoppilaat koettiin usein ongelmien aiheuttajiksi. Opettajat kokivat työmääränsä lisääntyneen ja pitivät tilannetta ongelmallisena, koska osa maahanmuuttajaoppilaista ei saavuttanut asetettuja oppimistavoitteita. Opettajia rasitti myös se, että oppitunneilla kurin ja järjestyksen ylläpito vei aiempaa enemmän aikaa. Opettajat kokivat työnsä maahanmuuttajaoppilaiden parissa rasittavana ja tunsivat itsensä usein uupuneeksi.

Mää olen kyl aika rasittunu, ku niil täytyy pitää kovaa kurii, ett työrauha säilyy. On tää muuttunut tää tilanne. Em mää ennen ollu näin uupunu. Sit sekin, ett kaikki asiat täytyy opettaa niin monta kertaa, ett ne menee peril. Välil mää katon ihan läpi sormien. Em mää oikeen tiedä, miten pitäis tehdä. (l)

Tuntuu, ett eri maist tulleet ajattelee kurista eri tavalla, ei oikein arvosta tätä suomalaista kasvatusta. Esimerkiks arabimaista tulleet käyttää ruumiillista kuritusta, ni sit täällä annetaan vaan jälkkärii tai puhutellaan, ni sil ei oo oikeen merkityst. Ttiukkaa kurii täytyy pitää. (h)

No, samal taval mä niit opetan ku suomalaisiaki, niitten tarvis vaa tehdä paljo enemmän työtä, ett ne pysyy mukana. Mull on ollut pari kiinalaista. Ne tekee kyl tosi paljon töitä. Ne on tosi ahkerii. (c)

”Joskus, ku tulee mielee, ni ajattelen, ett jotain vois eri kulttuureit opettaa. Kyl ne on pitäny jotai esitelmii omast maast ja sit ne on kertonu siit omast kulttuurist toisil.” (c)

Epävarmojen monikulttuurisuuskasvattajien kyselylomakkeilta saadut vastaukset tukivat heidän haastatteluissa antamia vastauksia. Kaikki viisi opettajaa kokivat työnsä ja maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen melko paljon tai sitä enemmän rasittavaksi. Siitä huolimatta hieman ristiriitaisesti he kuitenkin pitivät maahanmuuttajaoppilaita melko mielellään luokassaan. Kolmen epävarmaksi kasvattajaksi luokituneen opettajan suhtautuminen maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan oli muuttunut negatiiviseen suuntaan, kahden opettajan suhtautuminen ei ollut muuttunut mitenkään. Neljä opettajaa huomioi mielestään opetuksessaan erilaisia kulttuurisia näkökulmia vähän, yksi opettaja melko paljon. Kolme opettajaa katsoi, että hänellä ei ollut oppitunneilla riittävästi aikaa maahanmuuttajaoppilaiden yksilölliseen ohjaukseen. Kahden opettajan käsityksen mukaan hänen aikansa riitti vähän myös maahanmuuttajaoppilaiden ohjaamiseen. Valmistavan vaiheen pituutta koskevaan avoimeen kysymykseen kaksi opettajaa mainitsi vastauksissaan, että maahanmuuttajaoppilaita ei pitäisi siirtää tavalliselle luokalle ennen, kuin heillä on lähes samantasoiset tiedot ja taidot kuin suomalaisilla oppilailla. Avoimella kysymyksellä opettajilta tiedusteltiin sitä, minkälaista lisätyötä maahanmuuttajaoppilaat olivat aiheuttaneet. Kolme opettajaa mainitsi työrauhan ja järjestyksen ylläpidon lisääntyneen. He mainitsivat nimenomaan maahanmuuttajaoppilaiden aiheuttaneen häiriökäyttäytymistä. Yksi näistä kolmesta opettajasta mainitsi myös, että koulun sääntöjen opettaminen maahanmuuttajaoppilaille vei paljon aikaa.

Opettajien epävarmuudesta on saatu viitteitä useista tutkimuksista. Tämä tutkimuksen epävarmalla monikulttuurisuuskasvattajalla on yhtymäkohtia Miettisen (1998, 76–78; Miettinen 2001, 135–136) *rutiniisuuntautuneen kasvattaja* -tyypin kanssa. Samankaltaisuutta on myös Patrikaisen (1999, 123–127) *tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija* -opettajuustyyppin kanssa, vaikka hän ei ole luokitellut opettajuutta monikulttuurisuuden näkökulmasta. Epävarmaa monikulttuurisuuskasvattajaa voidaan pitää lähinnä Banksin (1995, 13) monikulttuurisuuskasvatuksen lähestymistapojen luokituksessa esiintyvän satunnaisen monikulttuurisuuden lähestymistavan toteuttajana. Jokikokon (2004, 202) tutkimuksessa ilmeni, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajat olivat epätietoisia siitä, minkälaisia opettajia heidän odotettiin olevan. Tästä syystä opettajat joutuivat rakentamaan opettajuuttaan lähinnä omien käsitystensä varassa.

Integroiva kasvattaja. Tähän ryhmään kuuluvia kasvattajia tässä tutkimuksessa edusti neljä opettajaa kahdestatoista (a, d, e, j). He korostivat oppilaiden kasvattamista suvaitsevaisuuteen. Suvaitsevaisuutta eri kulttuurien välillä voidaan heidän käsityksensä mukaan lisätä kertomalla luokassa oppilaiden erilaisista kulttuuritaustoista. Nämä opettajat pyrkivät kannustamaan oppilaita arvostamaan oman kulttuurinsa lisäksi myös muita kulttuureita. Opettajat korostivat kaikkien oppilaiden kulttuuritaustojen tuntemisen tärkeyttä. Eri kulttuureista etsittiin sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Tämän ryhmän opettajien arvomaailmassa oli nähtävissä pluralistisia piirteitä. He näkivät oman käsityksensä mukaan kaikki kulttuurit samanarvoisina. Opettajien vastauksista voidaan päätellä, että he olivat vastuuntuntoisia ja heidän ajattelussaan korostui eettinen näkökulma. Tämä ilmeni muun muassa pyrkimyksenä oppilaiden oikeudenmukaiseen ja tasapuoliseen kohteluun. Opettajat suhtautuivat maahanmuuttajaoppilaisiin empaattisesti. Heidän näkemyksensä mukaan oppilaat edustivat omaa kulttuuriaan, mutta opettajat näkivät oppilaat myös yksilöinä. He huomioivat opetuksessaan oppilaan kulttuuristaan liittyvän arvomaailmaa ja pitivät tärkeänä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kulttuurisia tapoja arvostetaan. He korostivatkin suomalaisoppilaille suunnattua asennekasvatusta. Opettajat pyrkivät kannustamaan ja motivoimaan kaikkia oppilaita. He pyrkivät myös tietoisesti tukemaan oppilaan kulttuurista identiteettiä. Opettajat kertoivat huomioineensa opetuksessaan erilaisia kulttuurisia näkökulmia. Monikulttuurisuus oli läsnä näiden opettajien työssä kokonaisvaltaisesti. Opettajat eivät pitäneet maahanmuuttajaoppilaita rasitteena, vaan heidän katsottiin tuovan kouluun lähinnä positiivisia haasteita ja uusia näkökulmia. Opettajat pyrkivät kehittämään omaa työtään ja opetusmenetelmiään pystyäkseen vastaamaan maahanmuuttajaoppilaiden tarpeisiin. Nämä opettajat käyttivät muita enemmän oppilaskeskeisiä työtapoja. Yhteistyö maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa nähtiin tärkeänä. Todennäköisesti opettajien integrointiin liittyvästä orientaatiosta johtuen tähän ryhmään sijoittuneet opettajat kuvasivat voimaimmin omia opettajuuteen liittyviä käsityksiään.

No täytyy olla tasapuolinen ja oikeudenmukainen ja kannustava. Ja jokaista pitää käsitellä sit vähän omalla tavalla. Kyl mä aika usein mietin, ett teenkö mä nyt eettisesti oikein. (e)

Onhan nää läsnä täs joka päivä, mut jotkut kulttuuriteemapäivät on tota hyviä. Tutustutaan eri kulttuurien tapoihin ja semmisiin. (a)

On se rikastuttavaa, ett konkreettisesti on erilaisii kulttuureit. Suomalaislapsetki oppii näkemään, ett on erilaisii tapoja ja niistäkin voi oppia. Suomalaisetki on saatava ymmärtämää, ett maahanmuuttajat on ihmisiä, erilaisii ihmisii ja heidän tapoja tai kulttuurii pitäs arvostaa. Opettajal, tietysti koko koulul, on tota tärkeet, ett opetetaan suvaitsevaisiks. (a)

No, ku ajattelee, ett mitä kaikkea osa on joutunu kokemaan, ni tuntuu pahalta. Ykski poika oli nähnyt, ku isä kuoli ja äiti loukkaantui kranaatinsirpaleist. Ku tää poika kerto tätä luokas, ni ... ni muutki oppilaat meni ne meni tosi hiljaseks. Sit se kertoi kans, kun ne oli pakolaisleiril ja kummast siell oli. Me sit keskusteltiin täst luokas ja yritettiin kuvitella sitä, jos itse olis ollu siinä tilanteess. (e)

No, se olis tärkeää, ett niitten itsetuntoa sais ...ett sitä pystyis tukemaan ja niitten omaa identiteettiä, ettei ne unohtais niitten omaa kulttuuria, mutt ett ymmärtäis tätä meijänkin kulttuuria. Täs asias on kyl kodeillaki iso merkitys, eli miten siel suhtaudutaan. (e)

Integroivien kasvattajien kyselylomakkeissa antamat vastaukset olivat samansuuntaisia haastatteluissa saatujen vastauksien kanssa. Kaikki nämä neljä opettajaa viihtyivät työssään hyvin tai erittäin hyvin. Heistä kaksi koki työnsä vähän rasittavaksi ja kaksi melko rasittavaksi. Maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen oli kuitenkin kaikkien neljän opettajan mielestä haastavaa. Yhden opettajan käsityksen mukaan opettaminen antoi paljon ja yhden opettajan mielestä erittäin paljon haasteita. Kaksi opettajaa piti maahanmuuttajaoppilaita luokassaan erittäin mielellään. Nämä opettajat eivät kokeneet oppilaiden kulttuurista tai uskonnosta johtuvia erityisjärjestelyjä ongelmiksi, vaan lähinnä järjestelykysymyksiksi. Yksi opettaja korosti erilaisuuden ymmärtämistä ja suvaitsevaisuutta, joka hänen mielestään pitäisi näkyä koulussa. Kaikki neljä opettajaa mainitsivat tuntevansa maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuritaustaa melko paljon tai paljon. Opettajat katsoivat voivansa auttaa maahanmuuttajaoppilaita integroitumaan suomalaiseen kulttuuriin melko paljon (kaksi opettajaa), paljon (yksi opettaja) tai erittäin paljon (yksi opettaja). Kolme opettajaa koki, että hän voi tukea maahanmuuttajaoppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä vähän ja yksi opettaja katsoi voivansa tukea oppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä melko paljon.

Integroivalla kasvattaja -tyypillä on yhtymäkohtia Miettisen (1998, 76–79; 2001, 136–140;) *suvaitsevaisuuskasvattaja* -tyypin sekä *kriittisen monikulttuurisuuskasvattaja* -tyypin kanssa. (Ks. myös Paavola 2007, 124–126.) Banksin (1995, 13) monikulttuurisen kohtaamisen lähestymistapoihin verrattaessa integroivan kasvattajan voidaan ajatella noudattavan toiminnallista monikulttuurisuuskasvatusta. Talibin (2005, 112) tutkimuksen mukaan opettajan monikulttuurinen ammatillisuus heijastui työhön liittyvään optimismiin. Monikulttuurisen kompetenssin omaavat opettajat uskoivat omiin mahdollisuuksiinsa auttaa oppilasta selviytymään koulussa. Samankaltaisia piirteitä integroivan kasvattajan kanssa on löydettävissä myös Patrikaisen (1997, 235–241) kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja -opettajuustyyppissä. Lähinnä integroivaa opettajaa vastaa Jokikokon (2005b, 195–196, 198) mainitsema interkulttuurisesti orientoitunut sensitiivinen opettaja, jonka arvot ja asenteet ovat muokkautuneet eettisten kysymysten pohdinnan ja reflektoinnin kautta. Interkulttuurisesti orientoitunut opettaja ei näe erilaisuutta ongelmana vaan resursina. Hän itse haluaa oppia erilaisuudesta.

8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opettajan työn näkökulmasta monikulttuurista opettajuutta. Samalla muodostuu kuva monikulttuurisen opetuksen ja kasvatuksen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa. Ilmiötä tutkittiin opettajien monikulttuuriseen kompetenssiin liittyvien osa-alueiden kautta. Tässä tutkimuksessa monikulttuurinen kompetenssi koostui monikulttuurisuuteen liittyvistä tiedoista, pedagogisista taidoista, kokemuksista ja asenteista. Tutkimusjoukko muodostui harkinnanvaraisesti. Tutkimusjoukon muodostivat ne turkulaisten perusopetusta antavien alakoulujen luokanopettajat, joiden luokissa oli maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin ne koulut, joissa oli koko koulussa vain muutama maahanmuuttajataustainen oppilas. Tutkimusjoukon muodostaneet opettajat toimivat kuudessa eri perusopetuksen alakoulussa. Tutkimus toteutettiin käyttämällä menetelmätriangulaatiota. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa kvantitatiivisen lomakekyselyn sekä kvalitatiivisen teemahaastattelun yhteiskäyttöä. Kyselylomake sisälsi sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Kyselylomake lähetettiin 112 luokanopettajalle, joista 71 opettajaa vastasi kyselyyn. Kyselylomakkeella vastaajat saivat ilmaista halukkuutensa haastatteluun. Haastatteluun halukkaiksi ilmoitautui 16 opettajaa ja siihen osallistui 12 opettajaa.

Kyselylomakkeeseen perustuvaa tutkimusta arvioitaessa tulee muistaa, että lomakkeessa esitetyt asiat ovat varsin pelkistettyjä osia tutkittavasta ilmiöstä. Kyselylomakkeen, jonka olen itse laatinut, sisältöön ovat voineet vaikuttaa joko tietoisesti tai tiedostamattomasti omat käsitykseni ilmiöstä. Vaikka varsinaisia hypoteeseja ei asetettu, omat käsitykseni ovat voineet muokata ennako-oletuksiani tutkittavasta ilmiöstä. Näistä omista lähtökohdistani johtuen kyselylomake on ehkä liian ongelmakeskeinen. Jos tiedossani olisi ollut mittaria tehdessäni se teoreettinen tieto, joka itselläni nyt on, olisi kyselylomake varmasti muodostunut toisenlaiseksi. Tämän tutkimuksen aiheesta johtuen kysymykset olivat väistämättä myös arvosidonnaisia, ja käytetyillä käsitteillä ja kielellisillä ilmaisuilla saattaa lomakkeella esiintyä erilaisia merkityksiä. Huomioitavaa on, että tutkimukseen osallistuneet henkilöt saattoivat ymmärtää tästä syystä kysymykset kukin omalla tavallaan. Tämä on pyritty huomioimaan johtopäätöskien tekovaiheessa. Kyselylomakkeeseen perustuvan tutkimuksen arvioinnissa ja tarkastelussa on lisäksi tiedostettava, mistä lähtökohdista kukin tutkimushenkilö on tutkimukseen osallistunut. Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöt haluttiin rajata niihin luokanopettajiin, joilla oli kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien opetuskokemuksen määrässä esiintyi suurta vaihtelua. Osa opettajista opetti maahanmuuttajataustaisia oppilaita ensimmäistä vuotta ja osalla oli monikulttuurisista oppilasryhmistä jo yli kymmenen vuoden kokemus. Tämän tutkimuksen ja siitä saatujen tulosten yhteydessä oli lisäksi pohdittava, kuinka paljon opettajien vastauksiin ovat vaikuttaneet heidän oppilaansa ja työyhteisönsä tutkimusajankohtana. Vastauksiin on voinut heijastua myös yhteiskunnasta välittyneet odotukset ja asenteet.

Tutkimuksen tekijän roolia tutkimuksessa tarkasteltaessa on muistettava, että todellisuutta ei voi kohdata ilman ennakkokäsityksiä. Tulkintaan vaikuttavat tutkimuksen tekijän omat

kulttuuriset tulkinnat. Tutkimukselle, jossa on sekä hermeneuttisia että fenomenologisia piirteitä, on tyypillistä, ettei tulkintaa voida objektiivisesti koskaan kokonaan irrottaa kontekstistaan. Tätä tutkimusta ajatellen itselläni on, yli kymmenen vuotta monikulttuurisia oppilasryhmiä opettaneena, verrattain hyvä kokemus siitä kontekstista, jossa tutkittavat opettajat toimivat. Tämän kontekstin tuntijana voin katsoa itselläni olevan ennakkokäsityksiä näkökulmista, joita tutkittavat nostavat esille. Se, että itse kuulun tutkittavien kanssa samaan kohderyhmään, auttoi näkemykseni mukaan molemminpuolista ymmärtämistä ja loi haastattelutilanteisiin tuttavallisen ilmapiirin. Samaa ammattikuntaan kuuluminen vähensi haastattelutilanteessa molemminpuolista jännitystä. Samaa kohderyhmään kuuluminen voi vaikuttaa kuitenkin tutkimuksen objektiivisuutta heikentävästi, koska on mahdollista että, vastauksia voi tulkita liian subjektiivisesti ja siten voi jäädä huomaamatta jotain oleellista. Haastattelutilanteessa jotkin asiat voivat jäädä huomiotta siksi, että ilmiöön liittyviä yksityiskohtia voidaan pitää itsestään selvyyksinä. Koska vastaajina tässä tutkimuksessa olivat omat kollegani, saattaa olla, että haastattelussa opettajat ovat vastanneet ammattieettisesti ihanteellisen käsityksen suunnassa pikemmin kuin omien todellisten käsitystensä pohjalta. Edellä esitettyjen seikkojen voidaan katsoa olevan kvalitatiivisen tutkimuksen heikkouksia. Koska haastateltavat esittivät monikulttuurisesta opettajan työstään kriittisiä ja osin kärjekkäitäkin mielipiteitä, voidaan olettaa, että haastateltavat valtaosin pyrkivät vastaamaan omien käsitystensä ohjaamana. (Ks. Grönfors 1985, 14; Eskola-Suoranta 1998, 220–221.) Alasuutarin (1994, 87) mukaan kuitenkin juuri tutkijan ja tutkittavan välisen kollegiaalisen suhteen voidaan ajatella parantavan tutkimuksen luotettavuutta.

Käsitteiden ja ajattelun suhdetta olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa tarkastelemaan kriittisesti, koska tutkimuksesta saatu tieto on kieleen ja tulkintaan perustuvaa. Toisaalta käsitteellinen vaihtelu oli tutkimuksen kohteena, kun pyrin selvittämään, miten haastatellut opettajat määrittelivät monikulttuurisuuskasvatusta. Koska tutkimustehtävät tarkentuivat vasta analyysiprosessin myötä, oli sillä vaikutus käsitteisiin ja niiden ymmärrettävyyteen. Haastatteluissa lisäkysymysten tekeminen olisi voinut olla tarkempaa, jos tutkimuksen keskeiset sisältöalueet, olisivat olleet tarkasti etukäteen selvillä. Opettajat kertoivat ja korostivat itselleen tärkeitä monikulttuurisuuskasvatukseen liittyviä asioita. Tutkimusilmiö olisi todennäköisesti tullut kartoitettua syvällisemmin, jos tutkimustehtävä sekä teoreettinen viitekehys olisivat olleet täysin valmiita ennen aineiston keruuvaihetta. Tutkimusteemat muodostuivat sekä tutkijan asettamina että vastauslähtöisesti. Tämä voi olla tutkimusasetelman heikkous, mutta se voi olla myös vahvuus. Kielen ja todellisuuden välistä problematiikkaa pyrin selvittämään lisäkysymysten ja tarkennusten avulla. Tämän tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty vuosina 2000–2001, joten tilanne on saattanut jonkin verran muuttua. Tutkimuksessa käytetystä mittarista saatuja analyyseja olisi voitu laajentaa, mikäli itselläni olisi ollut enemmän kokemusta mittarin laadinnasta.

Kvalitatiivisen tutkimuksen ongelmana voidaan pitää epävarmuutta siitä, vastaako haasteltava totuudenmukaisesti omien ajatustensa mukaisesti. Tämä ongelma voi jopa korostua tutkittaessa monikulttuurisuuteen liittyviä asenteita, koska aihe voi olla arkaluontoinen. Monikulttuurisuuteen liittyviin tutkimuksiin sisältyy myös eettinen vastuu. Stereotypisoinnin vaara on olemassa tämän kaltaisissa tutkimuksissa. Mutta toisaalta jo tutkimuksen asettelmaa, jossa eri kulttuuritaustaiset lapset erotetaan valtakulttuurin piiriin kuuluvista lapsista, voidaan pitää stereotypisoivana. Koska tässä tutkimuksessa haluttiin selvit-

tää opettajien kokemuksia ja käsityksiä monikulttuurisuudesta ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta luokassa, jossa oli myös suomalaisoppilaita, ei tätä asetelmaa voitu välttää. Jos tutkimuksella pyritään selvittämään monikulttuurisuuskasvatusta ja luomaan kasvupohjaa sen kehittämiseksi, ilmiötä tulee lähestyä siitä todellisuudesta käsin, että koululuokissa on syntyperältään erilaisia lapsia. (Ks. Miettinen 2001, 146–147.)

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin tässä tutkimuksessa tarkasti. Samoin olen pyrkinyt tuomaan selkeästi esille johtopäätösten perusteet lukijan arvioitavaksi. Tästä tutkimuksesta saatuihin vastauksiin liittyvän tulkinnan luotettavuutta pyrin parantamaan sillä, että suoritin haastattelut ja aineiston litteroinnin itse. Tällöin aineiston keruu ja käsittely olivat yhtenäisiä. Toisaalta se samalla kasvatti tulkintoihin liittyvän subjektiivisuuden riskiä. (Ks. Mäkelä 1990, 53.) Haastateltujen henkilöiden suoria lainauksia on teemahaastattelun analysoinnin yhteydessä käytetty runsaasti. Tällöin on lukijalla myös itsellään mahdollisuus omiin johtopäätöksiin. Vaikka runsas sitaattien käyttö saattaa tehdä tutkimusraportista raskaslukuisen, lukijalla on mahdollisuus tällöin kuitenkin arvioida tehtyjä tulkintoja. Tämä vahvistaa tutkimuksen aineiston ulkoista validiteettia. Aineiston ulkoinen validiteetti osoittaa aineiston ja empiiriseen todellisuuden vastaavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 214.) Luotettavuuden arvioinnin helpottamiseksi tämän tutkimuksen raportoinnissa on pyritty perustelemaan tutkimukseen liittyvät subjektiiviset näkökulmat mahdollisuuksien mukaan tarkasti, mikä helpottaa luotettavuuden arviointia. Koska oma esiymmärrykseni on ohjannut työtäni, voidaan ajatella, että kaikki tieto on jossain määrin subjektiivista.

Olen pyrkinyt kertomaan tähän tutkimusprosessiin liittyvät seikat, joilla on näkemykseni mukaan merkitystä tulosten luotettavuutta tarkasteltaessa. Tutkimusraportin laadinnassa olen pyrkinyt siihen, että lukijalle syntyisi selkeä käsitys tutkimusprosessista. Tehdessäni tutkimusta pyrin noudattamaan riittävää huolellisuutta ja hyvän tutkimusetiikan vaatimuksia. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetti on säilytetty aineistoa käsiteltäessä ja raportoinnissa. Koulujen nimiä ei myöskään ole mainittu.

Tutkimuksen luotettavuutta pyrin lisäämään tutkimusprosessissa käytettyjen toimintatapojen mahdollisimman tarkan raportoinnisen avulla. Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa tärkein työväline, olisi tutkija itse myös tutkimuksensa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri ja näin ollen luotettavuuden arvioinnin tulisi koskea koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Olen pyrkinyt tiedostamaan ja tunnistamaan omat tutkimuskohdetta koskevat asenteeni ja käsitykseni, mikä tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi toinen tutkija kävi läpi koko aineiston analyysin tyyppiluokituksen valmistuttua. Tässä tarkastelussa samankaltaisuuksien perusteella suoritettu tyyppien yhdistely myötäili tutkimuksen tuloksissa esitettyä tyyppiluokittelua. Horjuvuutta esiintyi vain kahden lähelle rajapintaa sijoittuneen tutkittavan sijoittamisessa.

Grönforsin (1985, 12) mukaan survey-tutkimuksen haittana on tutkimuksen pintapuolisuus. Yksittäisiin tutkimushenkilöihin ei pystytäkään paneutumaan syvällisesti. Vaikka kyselylomake olisi laadittu kuinka huolellisesti tahansa, ovat tutkijan mahdollisuudet kontrolloida vastausten antamaa tietoa rajalliset. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeilta saatua tietoa varmistettiin ja syvennettiin teemahaastattelujen avulla. Kvale (1996, 105) toteaa,

että haastattelu on sopiva tutkimusmenetelmä, kun tarkastellaan ihmisten asioille antamia merkityksiä ja pyritään kuvaamaan heidän kokemuksiin ja ymmärrystään sekä selvittämään ja käsittelemään yksityiskohtaisesti heidän näkökulmiaan maailmasta. Tässä tutkimuksessa käytetyn metodologisen triangulaation tarkoituksena oli tarkentaa ja syventää ristikkäin kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen osion antamien tietojen analysointia ja tulosten ymmärtämistä sekä lisätä tutkimuksen objektiivisuutta ja luotettavuutta. Kahden menetelmän käyttö parantaa sekä ulkoista että sisäistä validiteettia. Menettely vahvistaa tutkimuksen sisäistä validiteettia, koska se lisää mahdollisuuksia selvittää tutkimukseen osallistuneiden opettajien todellisia monikulttuuriseen opetukseen liittyviä näkemyksiä ja kokemuksia. Yhdessä käytetyt menetelmät lisäävät toistensa merkitystä. Molemmat osiot antavat yhdessä tutkittavasta ilmiöstä luotettavamman kuvan kuin vain yhtä tutkimusmenetelmää käyttäen. Triangulaation avulla voidaan tässä tutkimuksessa parantaa ulkoiseen validiteettiin liittyen kvalitatiivisen tutkimuksen vähäistä yleistettävyyttä ja antaa kvantitatiiviseen tutkimukseen lisää rikkautta ja argumentaatiota. (Ks. Greene 2001, 253.) Tutkimuksen siirrettävyyteen sisältyy ilmeinen ongelma. Tämä tutkimus toteutettiin paikkakunnalla, jossa tutkimuksen toteutushetkellä useimmilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli monivuotinen kokemus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta. Todennäköistä on, että tutkimustulokset voisivat olla erilaiset, jos tutkimus toteutettaisiin paikkakunnalla, jossa maahanmuuttajia on vain vähän. Samoin sillä, kuinka kauan paikkakunnalla on ollut maahanmuuttajia, saattaa olla vaikutus tutkimustuloksiin. (Vrt. Talib 1999a, 237.)

On kuitenkin huomioitava, että monimenetelmäisessä tutkimuksessa metodologisena ongelmakohtana voivat olla aineistojen erilaiset ontologiset sitoumukset, joiden kautta tutkimuskohteet ymmärretään eri tavalla tai ne saattavat perustua kokonaan erilaisille todellisuus- ja ihmiskäsityksille. Tieteenfilosofiassa on perinteisesti erotettu ontologinen ja epistemologinen eli tieto-opillinen analyysi. Ontologian avulla selvitetään sitä, millainen tutkimuskohde on struktuuriltaan eli perusluonteeltaan. Epistemologian avulla selvitetään itse tutkimusprosessia ja sen tulosta. Tässä tutkimuksessa pyrittiin metodologisen triangulaation avulla nimenomaan tarkentamaan tutkittavasta ilmiöstä saatavaa tietoa, jolloin ontologisen pohdinnan täytyi edeltää epistemologisia valintoja. (Ks. Guba & Lincoln 1994, 107–108.)

8.2 Tutkimustulosten yhteenveto

Tulosten yhteenvedossa esitetään tutkimuksen lomakekyselyn ja haastattelun pohjalta saadut vastaukset asetettuihin tutkimusongelmiin. Opettajien käsityksiä omasta työstään ja niistä luodun kuvan perusteella tarkastellaan monikulttuurisen opettajuuden toteutumista opettajien kompetenssiin liittyvien osa-alueiden kautta.

Opettajien monikulttuurinen valmius. Tutkimustulosten mukaan opettajat pitivät omia kulttuurisia tietojaan hyvin vähäisinä. Valtaosa (80,3 %, N=71) maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettavista opettajista ei ollut saanut minkäänlaista monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta. Joka viides (18,3 %) vastaajista kertoi saaneensa vähän koulutusta ja vain yksi opettaja mainitsi monikulttuurisuuteen liittyvän koulutuksen olleen melko runsasta. Monikulttuurisuuteen liittyvällä koulutuksella voidaan lisätä opettajien tietoisuutta ja ymmärrystä eri kulttuureista. Opettajat kokivat, että heillä ei ollut riittäviä kulttuurien

väliseen kohtaamiseen eikä eri kulttuuritaustaisten oppilaiden kasvattamiseen ja opettamiseen liittyviä pedagogisia valmiuksia. Pääasiassa tähän voidaan pitää syynä vähäistä aiheeseen liittyvää koulutusta. Opettajat kokivatkin tarvitsevänsä monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta ja olivat myös halukkaita kouluttautumaan. Vastaajat arvioivat kouluttautumisen tarpeen sitä suuremmaksi, mitä vähäisempi kokemus heillä oli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta. Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että käytännön kokemus monikulttuuristen oppilaiden opettajana oli lisännyt heidän valmiuksiinsa. Opettajat kaipasivat koulutusta lähinnä eri kulttuureista ja uskonnoista sekä niihin liittyvistä arvoista ja toimintatavoista. He kaipasivat myös monikulttuurisuuteen liittyvää pedagogista koulutusta. Opettajien omien käsitysten mukaan heidän kognitiiviset tietonsa muista kulttuureista olivat karttuneet opettajankokemuksen myötä. Samalla heidän pedagogiset valmiutensa olivat lisääntyneet. Tässä yhteydessä voidaan kuitenkin todeta, että monikulttuurisuuteen liittyvä koulutus, niin opettajankoulutus kuin täydennyskoulutuskin, on viime vuosina lisääntynyt. Tästä syystä on oletettavaa, että opettajien monikulttuurisuuteen liittyvät tiedot ja pedagogiset taidot ovat lisääntyneet siitä ajankohdasta, jolloin tämän tutkimuksen aineisto kerättiin. Kouluttautumismahdollisuuksia ei todennäköisesti kuitenkaan ole riittävästi tarjolla. Jokikokon (2004, 202) tutkimukseen osallistuneet opettajat halusivat lisää maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen liittyvää koulutusta. Koulutushalukkuus oli suurempi kuin saatavilla oleva koulutustarjonta. Onko niin, että kunnan päätöksentekijöiltä puuttuu todellinen tahto nähdä monikulttuurisuuteen liittyvän koulutuksen tarpeellisuus?

Opettajien kokemuksia monikulttuuristen oppilaiden opettamisesta. Opettajien käsitykset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta olivat muodostuneet heidän omassa työssä saamistaan kokemuksista. Lähes yksimielisesti tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat, että monikulttuurisuus oli tuonut muutoksia heidän työhönsä ja lisännyt heidän työmääräänsä. Opettajat kokivat monikulttuurisen oppilasryhmän opettamiseen liittyvän monia haasteita ja mahdollisuuksia. Toisaalta he kokivat työnsä ja erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisen rasittavaksi. Sekä Talib (1999; 2005) että Miettinen (1998; 2001) ovat tutkimuksissaan päätyneet samansuuntaisiin tuloksiin.

Opettajien kokemukset ja käsitykset työstään kytkeytyvät osittain luokassa olevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukumäärään. Jos luokassa oli yhdestä kolmeen maahanmuuttajaoppilasta, opettajat kokivat nämä lähinnä rikkautena. Vaikka luokassa oli vain muutama maahanmuuttajataustainen oppilas, yli puolet (61,5 %) opettajista kuitenkin koki heidän lisäävän työn rasittavuutta melko paljon, paljon tai erittäin paljon. Maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärän kasvu käänsi rikastuttamisen rasitukseksi. Jos luokassa oli enemmän kuin kolme ulkomaalaistaustaista oppilasta, opettajien kokemus rasittavuuden tunne lisääntyi. Tähän ryhmään sijoittuneista opettajista lähes kaikki (81,3 %) vastaajat kokivat työnsä rasittaneen heitä melko paljon tai sitä enemmän. Vaikka opettajat kokivat työnsä rasittavaksi, he kokivat sen myös haasteellisena.

Integraation mukaiseen monikulttuurisuuskasvatukseen perustuva ajattelu ja toiminta ei tavoittanut kaikkia monikulttuuristen oppilaiden opettajia. Yli 10 prosenttia opettajista ei huomioinut opetuksessaan mitenkään erilaisia kulttuurisia näkökulmia ja lähes puolet opettajista huomioi kulttuurisia näkökulmia vain vähän. Voidaankin kysyä, toteutuvatko

monikulttuurisuuskasvatuksen ja opetuksen periaatteet. Monikulttuurisuus oli kyllä huomioitu koulun opetussuunnitelmissa, mutta käytännön toteutuksessa on vähintäänkin huojuvuutta. Toisaalta noin 10 prosenttia opettajista mainitsi huomioineensa monikulttuurisuuskasvatuksen periaatteiden mukaisesti eri kulttuurisia näkökulmia jokapäiväisessä opetuksessaan. Omat mahdollisuutensa maahanmuuttajaoppilaan kulttuuri-identiteetin kehittämiseen opettajat kokivat vähäisiksi. Yli kolmasosa opettajista ei kyennyt oman käsityksensä mukaan lainkaan tukemaan oppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä.

Haastateltujen opettajien käsitykset erosivat toisistaan siinä, minkälainen on monikulttuurinen koulu. Toista ääripäätä edusti käsitys, jossa monikulttuurinen koulu määriteltiin yksinkertaisesti kouluksi, jossa on maahanmuuttajaoppilaita. Toista ääripäätä edusti käsitys, että monikulttuurinen koulu on sellainen koulu, jossa huomioidaan erilaiset kulttuuriset näkökulmat ja pyritään tukemaan oppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä ja kaikkia oppilaita kasvatetaan erilaisuutta hyväksyviksi. Jälkimmäinen käsitys on lähellä Rosadon (1996a, 7-8) ja Talibin (1999; 2002) monikulttuurisen koulun perusajatuksia. Näitä ajatuksia ovat oppilaiden heterogeenisyyden huomiointi, erilaisuuden arvostaminen, moninaisuuden arvostaminen ja takaaminen. Kulttuurisen moninaisuuden pitäisi sisältyä kaikkiin kasvatuksellisiin prosesseihin.

Opettajien kokemia monikulttuurisuuteen liittyviä ongelmia. Jokainen opettaja oli kohdannut monikulttuurisuudesta johtuvia ongelmia. Lähes yksimielisesti (95,8 %) opettajat kokivat, että suurin maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiin liittyvä ongelma oli oppilaan vähäinen suomen kielen taito. Tämä oli ongelma sekä oppilaille itselleen että opettajalle. Oppilaille se oli oppimiseen liittyvä ongelma ja opettajalle opettamiseen liittyvä ongelma.

Haastatteluista saadut vastaukset vahvistivat kyselylomakkeesta saatuja tuloksia. Heikosti suomen kieltä osanneilta maahanmuuttajaoppilailta opittavien asioiden omaksuminen vei aikaa. Opettajien aika ei kuitenkaan riittänyt eriyttämiseen, joten koko luokan osalta oppimisprosessi hidastui. Opettajat arvioivat, että oppimisen edistyminen ei vastannut opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita. Opettajien käsityksen mukaan tilanne oli hankala kaikille oppilaille. Osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista joutui ponnistelemaan ääri-rajilla suoriutuakseen annetuista tehtävistä ja osa oppilaista, myös osa maahanmuuttajaoppilaista, olisi kyennyt suoriutumaan huomattavasti haastavammista oppimisprosesseista. Molempien oppilasryhmien kohdalla, niiden, jotka kokivat koulunkäynnin ehkä liian vaikeaksi sekä niiden, jotka kokivat sen liian helpoksi, tilanne saattoi johtaa turhautumiseen ja motivaatio-ongelmiin. Tämä näkyi luokassa joidenkin oppilaiden häiriökäyttäytymisenä. Opettajat tiedostivat tilanteen, mutta he kokivat, ettei heillä ollut keinoja tilanteen muuttamiseen. Opettajat olivat huolissaan siitä, ettei oppimiselle asetettuja tavoitteita saavutettu ja siitä, että tavoitteita oli madallettu. Haastatteluista ilmeni, että opettajat olivat yleisesti madaltaneet joidenkin oppiaineiden oppimistavoitteita, jos luokassa oli useita maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Opettajat olivat epätietoisia siitä, johtuivatko oppilaan mahdolliset vaikeudet heikosta suomenkielen taidosta, vai oliko kyseessä erityinen oppimisvaikeus. Kieliongelmien vähentämiseksi tulisikin pohtia keinoja, joilla maahanmuuttajaoppilaiden kielellisiä valmiuksia voitaisiin parantaa. Maahanmuuttajaoppilaille sopivan oppimateriaalin puute

hankaloitti opettajien työtä. Opettajat kokivat, että maahanmuuttajaoppilaan sijoittaminen oppilasmäärältään suureen luokkaan aiheutti ongelmia, koska yksilölliseen ohjaukseen ei ollut riittävästi aikaa eikä voimavaroja.

Kulttuurisista ja uskonnollisista syistä johtuen oppilaat osallistuivat oppitunneille eri tavoin. Ongelmallisimpina opettajat pitivät osallistumista musiikki- ja liikuntatunneille. Ongelmallista tämä oli siksi, että eri kulttuurien toimintatavoissa ei ollut yhtenäisiä malleja, vaan osallistuminen riippui oppilaan perheen näkemyksistä ja periaatteista. Ristiriitoja oli syntynyt myös siitä, että joidenkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oli vaikea käsittää, mitä koulussa sai tehdä ja mitä ei. Harjunen (2002, 140) toteaa, että mikäli opettajalla ja oppilaalla on erilaiset käsitykset oikeasta ja väärästä sekä koulutyön merkityksestä ja arvosta, on onnistuneen auktoriteettisuhteen syntyminen hankalaa.

Maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kohtaaminen koettiin ongelmalliseksi, jos heidän kanssaan ei aina ollut käytettävissä yhteistä kieltä. Tulkin käyttämisen opettajat kokivat hankalaksi ja hitaaksi apukeinoksi. Selvitettävä asia oli jo ehtinyt kenties jo vanheta, ennen kuin tulkkausapu oli saatavilla. Joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien suhtautumisessa lapsensa koulunkäyntiin ja suomalaiseen koulukulttuuriin oli ristiriitoja. Nämä johtuivat erilaisista näkemyksistä, tavoitteista ja arvoista. Haastatellut opettajat ryhtyivät usein spontaanisti kertomaan kohtaamistaan ongelmista. He kertoivat, että ongelmia aiheutui muun muassa heikosta kielitaidosta, sopivan oppimateriaalin puuttumisesta, perusopetukseen valmistavan opetuksen liian lyhyestä kestoista, liian vähäisestä S2-opetuksesta ja kiusaamisesta. Opettajiin itseensä kohdistuvina puutteina mainittiin liian vähäiset kulttuuriset tiedot sekä omien kykyjen vähäisyys maahanmuuttajaoppilaan kulttuuri-identiteetin ja integraatioprosessin tukemisessa. (Vrt. Talib 1999a; Talib 2005; Miettinen 2001.)

Opettajat painottivat, että maahanmuuttajaoppilaille tulisi olla S2 -opetusta yhtä monta viikkotuntia kuin muilla on äidinkieltä ja kirjallisuutta. Opettajat kertoivat, että tilanne oli hankala sekä oppilaalle ja opettajalle, jos oppilaalla oli vain yksi tai kaksi viikkotuntia S2-opetusta ja kaksi tai kolme viikkotuntia perusopetusryhmässä äidinkieltä ja kirjallisuutta. Opettajien näkemyksen mukaan samaan kieliryhmään kuuluneet maahanmuuttajaoppilaat ryhmittyivät välituntileikeissä usein yhteen. Tällöin spontaani suomen kielen käyttö oli vähäistä.

Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisen arviointi oli lähes kaikille (91,5 %) opettajille vaikeaa. Maahanmuuttajaoppilaan arvioinnin pitäisi olla positiivista, ja puutteellinen kielitaito tulisi huomioida arvioinnissa, mutta oppilaan tulisi kuitenkin saada realistinen kuva osaamisestaan. Opettajien käsityksen mukaan oli vaikea ratkoa, mikä on puutteellisen kielitaidon osuus arvioinnissa. Jos arviointi oli liian positiivista, käsitys oppilaan todellisesta osaamisesta saattoi muokkautua hänelle itselleen ja huoltajille epärealistiseksi. Eri kouluissa arviointikäytäntö näytti olleen hyvin erilainen. Opettajat kaipasivatkin yhtenäisiä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen arviointiin liittyviä ohjeita. Yhteisöllisyyden merkitys korostui maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnissa. Kaikki maahanmuuttajaoppilasta opettavat opettajat pohtivat yhdessä oppilaan oppimista ja osallistuivat arviointiin.

Kehittämisaatuksista. Opettajilla oli monia selkeitä ajatuksia siitä, miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen toteuttamista voitaisiin kehittää. Lähtökohtana näille ajatuksille oli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimismahdollisuuksien parantaminen. Opettajat pitivät tärkeimpänä sitä, että luokan oppilaiden lukumäärä olisi riittävän pieni luokassa, jossa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Opettajat ehdottivat myös, että maahanmuuttajataustaisia oppilaita olisi luokassa vain muutama. Tällöin opettajalla olisi enemmän aikaa oppilaiden yksilölliseen ohjaukseen. Lisäksi opettajat toivoivat valmistavan vaiheen opetuksen keston joustavuutta ja yksilöllisyyttä. Opettajat perustelivat tätä sillä, että oppilailla olisi paremmat kielelliset valmiudet opiskella perusopetuksessa. Tämä lisäisi oppilaan mahdollisuuksia integroitua suomalaiseen kouluun ja kulttuuriin. Hyvät kielelliset valmiudet tukevat oppilaan identiteetin kehittymistä ja auttavat maahanmuuttajaoppilasta luomaan sosiaalisia suhteita suomalaisten oppilaiden kanssa. Kielen oppiminen on Puusaaren (1997, 22) mukaan maahanmuuttajalle sopeutumisen avaintekijä, koska kieli toimii ajattelun, ilmaisun ja oppimisen välineenä. Lisäksi opettajat korostivat sitä, että maahanmuuttajaoppilaiden tulisi sijoittua tasaisesti eri kouluihin. Menettely ehkäisisi ylisuurilta maahanmuuttajakeskittymiltä. Opettajat kritisoivat maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettuja tukiopetusresursseja joustamattomiksi. Myös kouluavustajien lukumäärää opettajat lisäisivät tuntuvasti. He painottivat sitä, että joka luokassa tulisi olla oma kouluavustaja.

Opettajien monikulttuurisuuteen liittyviä asenteita. Suurin osa opettajista viihtyi työssään hyvin, eikä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden läsnäolo ollut muuttanut heidän viihtymistään. Tutkimukseen osallistuneista opettajista vähän yli puolet (56,3 %) ilmoitti pitävänsä maahanmuuttajaoppilaista melko paljon tai sitä enemmän. Kuitenkin noin joka kymmenes (11,3 %) opettaja mainitsi, ettei pitänyt maahanmuuttajaoppilaista lainkaan. Tulosten perusteella voidaan arvioida, että keskimäärin joka koulussa on vähintäänkin yksi opettaja, joka vastentahtoisesti opettaa luokassaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Voidaan pohtia, minkälainen vaikutus kielteisellä asenteella on opettajan omaan motivaatioon työskennellä monikulttuurisen oppilasryhmän opettajana. Negatiivisesti maahanmuuttajaoppilaisiin suhtautuvan opettajan asenteet eivät voi olla heijastumatta hänen työhönsä eivätkä oppilaan ja opettajan välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Vastanneista opettajista kolmasosa (32,4 %) ilmoitti pitävänsä maahanmuuttajaoppilaista vain vähän. On melko huolestuttavaa, että lähes puolet (43,7 %) opettajista ei pitänyt lainkaan tai piti vain vähän maahanmuuttajataustaisista oppilaista. Näistä opettajista valtaosa (83,9 %) koki maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen melko tai erittäin rasittavana. Opettajan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa saama työkokemus oli vahvistanut opettajan aikaisempia asenteita. Jos opettaja piti maahanmuuttajaoppilaista, hänen asennoitumisensa oli kokemuksen myötä muuttunut entistä positiivisemmaksi. Vastaavasti, jos hän ei pitänyt maahanmuuttajaoppilaista, hänen asennoitumisensakin oli muuttunut entistä negatiivisemmaksi. Vaikka opettajan ammatillisuus edellyttää omien tunteiden tunnistamista ja hallintaa, joutuu hän työssään käyttämään myös tunteitaan. Monikulttuurisen kasvattajan tulisi olla erilaisuutta suvaitseva ja empatiaan kykenevä. (Ks. Talib 2002, 90–91, 93–95; Talib 2005, 68–70; Miettinen 2001, 96–97.) Gay (2000, 29–35) korostaa, että opettajan asenteilla on keskeinen merkitys opettajan toteuttamassa monikulttuurisuuskasvatuksessa. Opettajan, joka pitää maahanmuuttajataustaisista oppilaista, voi olla helpompi nähdä oppilas yksilönä ja suhtautua häneen integroivasti. Jos opettaja ei pidä näistä oppilaista,

vaarana on opettajan assimiloiva ja stereotyyppinen asennoituminen oppilaisiinsa. Samalla opettaja akkulturaatioasenteensa ohjaamana väistämättä osallistuu myös oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Integraatioon suuntautunut opettaja kykenee todennäköisesti luomaan tarpeelliset edellytykset oppilaiden väliselle onnistuneelle toiseuden kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle. Opettaja joutuu tasapainoilemaan monella asenne- ja arvotasolla. Ensinnäkin opettaja joutuu refleктоimaan omia arvojaan ja asenteitaan. Samalla hän joutuu huomioimaan oppilaidensa erilaisia ja arvoja ja asenteita. Jokaisella koululla on omat arvonsa. Kouluinstituution liittyviä arvoja ja asenteita ei voida tässä yhteydessä jättää huomiotta. Viimekädessä ympäröivässä yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja asenteet heijastuvat opettajan omiin arvoihin. Talibin (2005, 64–68) tutkimuksen mukaan opettajat pitivät monikulttuurisen koulun tärkeimpinä arvoina suvaitsevaisuutta, avoimuutta, tasa-arvoa, erilaisuuden hyväksymistä, oikeudenmukaisuutta ja ymmärrystä. (Ks. myös Jokikokko 2005b, 194–198.)

Monikulttuurisuuskasvatus. Vain harva opettaja kertoi ottavansa huomioon erilaisia kulttuureita jokapäiväisessä koulutyössään. Lähes kaikki opettajat kuitenkin uskoivat, että he voivat auttaa maahanmuuttajaoppilaita heidän integroitumisprosessissaan. He kertoivat pyrkivänsä työssään myös tietoisesti toimimaan integroitumisen edistämiseksi. Gayn (1998, 17; 2000, 29–35) mukaan opettajan tulisi olla kulttuurisesti vastuuntuntoinen, millä hän tarkoittaa oppilaan taustan huomioimista opetuksen suunnittelussa, työtapojen valinnoissa ja arvioinnissa. Pelkästään kulttuurisilla teemaviikoilla tai irrallisilla eri kulttuureihin liittyvillä oppitunneilla ei kriittisen näkemyksen mukaan voi monikulttuurisuuskasvatusta toteuttaa. Sen sijaan maahanmuuttajaoppilaan oman kulttuuri-identiteetin kehittämisessä opettajat pitivät omia mahdollisuuksiaan vähäisinä, jotkut jopa olemattomina. Coffeyn (2005, 219–220) mukaan opettajien mahdollisuudet kehittää maahanmuuttajataustaisen oppilaan identiteettiä ovat rajoitetut. Oletettavaa onkin, että maahanmuuttajaoppilaiden opettajat joutuvat toimimaan taitojensa äärirajoilla oppilaidensa identiteetin kehittäjinä. Lapsen monikulttuurisen identiteetin kehittyminen edellyttää kuitenkin ympäröivän yhteisön valmiutta arvostaa erilaisuutta. Koulun ja opettajien rooli on keskeinen. (Ks. Talib 2002, 48–49; Kaikkonen 2001, 348–349.) Rönholm (1999) saamien tutkimustulosten mukaan sillä, että koulu tukee lapsen kulttuuri-identiteettiä, on positiivinen vaikutus hänen koulumenestykseensä. Banksin (2001, 8–9) mukaan opettajan tulisi ymmärtää oma kulttuurinen, kansallinen ja maailmanlaajuinen identifikaationsa voidakseen kehittää oppilaan monikulttuurista identiteettiä. Coffey (2005, 219–220) toteaa, että opettajien mahdollisuudet kehittää maahanmuuttajataustaisen oppilaan identiteettiä ovat rajoitetut.

Maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisessa suomalaiseen kouluun oli opettajien käsitysten mukaan yksilöllisiä eroja. Opettajat uskoivat integroitumiseen vaikuttavia tekijöitä olevan muun muassa maassaoloaika, suomen kielen taito, oppilaan oma ja kodin asenteet koulua kohtaan ja luokka-aste. Näiden lisäksi opettajat näkivät suomalaisten oppilaiden asenteilla olevan merkitystä maahanmuuttajaoppilaiden integroitumisessa. Suomalaisoppilaat syrjivät usein maahanmuuttajaoppilaita eivätkä halunneet heitä työryhmiinsä eivätkä välituntileikkeihin. Opettajien käsityksen mukaan integroitumisesta heikensi myös maahanmuuttajaoppilaiden suurempi riski joutua kiusatuiksi sekä toimia itse kiusaajana (ks. Soilamo 2006, 113–114). Integroitumisprosessia olisi voitu tukea sijoittamalla vain muutama maahanmuuttajaoppilas samaan luokkaan ja pitämällä maahanmuuttajaoppilaita vas-

taanottavan luokan oppilasmäärä riittävän pienenä, jolloin sosiaalisten suhteiden luominen ja oppiminen olisi ollut helpompaa.

Opettajien käsityksen mukaan kouluyhteisön sisällä maahanmuuttajaoppilaisiin suhtauduttiin yleensä positiivisesti. Kriittisyys oli kuitenkin lisääntynyt ja negatiivistakin asennoitumista ilmeni. Vaikka monikulttuurisuuden ajateltiin rikastuttavan suomalaista kouluyhteisöä, vaarana nähtiin kuitenkin myös rasististen ilmiöiden mahdollinen lisääntyminen, jolloin monikulttuurisuus saa negatiivisen sävyn ja suvaitsevaisuus kääntyy suvaitsemattomuudeksi.

Opettajien työssään kokemia monikulttuurisuudesta aiheutuneita muutoksia. Opettajat kokivat, että monikulttuurisuus oli tuonut monia muutoksia opettajan työhön. Kuten aiemmin mainittiin, lähes yksimielisesti kaikki opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden lisänneen heidän työmääränsä. Työtä leimasi kiire. Opettajien käsityksen mukaan työmäärää lisäsivät monet maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvät tekijät. Vastaajat mainitsivat tässä yhteydessä muun muassa maahanmuuttajaoppilaiden mahdollisesta heikosta kielitaidosta johtuvan yksilöllisen ohjauksen tarpeen. Opettajilla ei ollut kuitenkaan oppitunneilla riittävästi aikaa. Toisaalta myös suomalaisoppilaat olisivat tarvinneet ohjausta. Suomen kieltä heikosti osaaville oppilaille ei ollut tarjolla valmista oppimateriaalia, joten opettajat valmistivat sitä itse. Työmäärää lisäsivät myös käytöshäiriöiden ja erilaisten konfliktien selvittely. Tällainen tilanne aiheutti opettajassa helposti riittämättömyyden tunteita ja pitkään jatkuttuaan saattoi tuntua turhautavalta. Frustroitumisen vaara onkin ilmeinen opettajan yrittäessä päivästä päivään selviytyä näistä vailla käyttökelpoisia ratkaisuja olevista ongelmista. Turhautuminen voi toisaalta aiheuttaa välipitämättömyyttä. Opettaja voi jättää maahanmuuttajaoppilaat oman onnensa nojaan tai hän voi muulla tavoin keventääkseen työstä aiheutunutta kuormaa ryhtyä laiminlyömyään heidän opetustaan.

Monikulttuurisuuden tuomista muutoksista osan opettajat kokivat positiivisiksi, osan negatiivisiksi. Ne opettajat, jotka kokivat työnsä haasteellisuuden lisääntyneen, katsoivat myös oman ammatillisen identiteettinsä kehittyneen. Opettajat viihtyivät työssään varsin hyvin ja he kokivat työnsä haasteellisena. Monikulttuurisuuden myötä työn haasteellisuus oli lisääntynyt samanaikaisesti rasittavuuden kokemuksen kanssa. Monikulttuurisuuden aiheuttama työmäärän lisääntyminen, riittämättömyyden tunne, turhautuminen ja uupuminen vähensivät joidenkin opettajien työssä viihtymistä. Työssä viihtymistä vähensi myös se, että maahanmuuttajaopetukselle suunnatut resurssit ja tukitoimet koettiin liian vähäisiksi.

Ammatillinen kasvu. Opettajan tehtävänä on lapsen oppimisen ja kasvun tukeminen. Onnistuakseen tehtävässään opettajan on jatkuvasti kehitettävä omaa ammattitaitoaan. Tämä tarkoittaa omaehtoista opiskelua, pohtimista ja kokeilemista, mutta siihen tarvitaan myös ulkopuolista tukea ja koulutusta. Useimmat vastaajista kokivat, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa työskentely oli lisännyt heidän ammatillista pätevyyttään. Valtaosa opettajista (83,1 %) koki ammatillisen identiteettinsä kehittyneen ainakin vähän. Enemmistö opettajista (90,1 %) oli kehittänyt opetusmenetelmiään ja käytänteitään oppilaskeskeisemmiksi ja maahanmuuttajaoppilaille paremmin sopiviksi. Tällaisella opettajalla on monikulttuurista, ammatillista kompetenssia. Talibin (2005, 112–114) tutkimuksen mukaan monikulttuurisen kompetenssin omaaville opettajille oli ominaista, että he olivat valmiita kehittämään itseään. Syrjäläisen (2002, 127) tutkimuksen mukaan opettajan am-

matillinen kasvu oli keskeinen tekijä heidän työssä jaksamisessaan. Opettajat kokevat oman ammatillisen kasvun oppilaiden kautta. Oppilaan edistyminen ja oppimisen ilo antaa opettajallekin uskoa omasta ammattitaidostaan ja auttaa häntä jaksamaan.

Osa tämän tutkimuksen opettajista ei ollut kuitenkaan muuttanut opetusmenetelmiään eikä käytänteitään mitenkään. Ne opettajat, jotka tunsivat maahanmuuttajaoppilaita opettaessaan riittämättömyyttä ja turhautumisen tunnetta, kokivat oman ammattitaitonsa jossain määrin puutteelliseksi. Tämä todennäköisesti verotti opettajan jaksamista työssään. Voidaan ajatella, että opettajan toteuttamassa työssä esiintyi inkompetenssia. Opettaja saattoi olla inkompetentti tietoisesti, jos hän tietoisesti ei toiminut oppilaan parasta ajatellen välinpitämättömyydestä tai uupumuksesta johtuen. Voi olla, että opettaja ei itse kuitenkaan tiedostanut omia puutteitaan, jolloin hän oli tiedostamattaan työssään inkompetentti. (Ks. Hildén 2002, 33–37; Luukkainen 2004, 72.)

Opettaja monikulttuurisena kasvattajana. Kvantitatiivisen aineiston perusteella opettajat ryhmiteltiin kolmeen erilaiseen kasvattajatyyppiin. Tarkastelun kohteena olivat opettajan käsitykset omista monikulttuurisista valmiuksistaan, kokemukset työn rasittavuudesta, ongelmien kokeminen, ammatillinen kasvu ja integrointipyrkimykset. Tulosten perusteella niillä opettajilla, jotka olivat eniten kokeneet kehittyneensä ammatillisesti, oli eniten kokemuksia maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyvistä ongelmista. Ongelmien ratkominen osoittautui ammatillisen kehityksen vauhdittajaksi. Samoilla opettajilla oli myös voimakkain usko kykyihinsä integroida maahanmuuttajaoppilaita kouluun ja yhteiskuntaan. Ne opettajat, jotka olivat kohdanneet vähiten ongelmia, kokivat omaavansa heikoimmat monikulttuuriset valmiudet. Nämä opettajat eivät kokeneet monikulttuurista työtään yhtä rasittavaksi kuin muihin ryhmiin sijoittuneet opettajat. Taustamuuttujien suhteen maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärällä luokassa oli suurin merkitys tarkasteltaessa eri ryhmien välisiä eroja. Tulosten perusteella voidaan päätellä opettajien työhön liittyvien negatiivisten kokemusten lisääntyneen maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärän kasvaessa ja tämän seurauksena työn muuttuvan opettajalle erityisen rasittavaksi. Toisaalta positiivisena voidaan pitää sitä, että opettajan monikulttuurinen kompetenssi näytti vahvistuvan maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärän kasvun myötä. Opettajan monikulttuurisen kompetenssin kehityksen myötä opettajan valmiudet ratkoa työssään kohtaamiaan ongelmia paranivat. Tämän ryhmittelyn perusteella opettajia ei voinut kuitenkaan profiloida samalla tavoin kuin kasvattajatyypit ryhmittyivät kvalitatiivisen aineiston perusteella. Asenteista ei saatu muodostettua tavoitteiden mukaisesti summamuuttujaa.

Tässä tutkimuksessa monikulttuurista opettajuutta selvitettiin haastattelun perusteella ryhmittelemällä opettajat kolmeen erilaiseen monikulttuurisuuskasvattajatyyppiin. Tyyppittely nojautui tässä tutkimuksessa käytettyyn malliin opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Kompetenssin osa-alueina olivat opettajan kulttuuriset tiedot, pedagogiset taidot, monikulttuurisuuteen liittyvät kokemukset ja asenteet. Tämän tutkimuksen opettajatyypit jaoteltiin haastatteluaineiston perusteella kolmeen monikulttuuriseen opettajatyyppiin, jotka nimettiin assimiloivaksi, epävarmaksi ja integroivaksi opettajatyypiksi (vrt. Miettinen 2001).

Neljäsosa (3/12) haastatellusta opettajasta edusti assimiloivaa monikulttuurista kasvattajatyyppiä. Opettajien kulttuuriset tiedot olivat vähäisiä ja opetus oli opettajakeskeistä.

Opettajilta puuttui empaattisuus tai se oli hyvin vähäistä. He kokivat maahanmuuttajataustaiset oppilaat lähinnä lisätyötä aiheuttavina ongelmina. Opettajat näkivät maahanmuuttajataustaiset oppilaat stereotyyppisesti. He asennoituivat kielteisesti monikulttuuriin oppilasryhmään. Opettajat eivät pohtineet toimintaansa eettisestä näkökulmasta. Näiden opettajien käsitysten mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oli mukaututtava suomalaiseen koulujärjestelmään. Opettajat korostivat, ettei oppilaiden kulttuurisia taustoja tarvinnut erityisesti huomioida. Assimiloivien opettajien toteuttaman monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena oli maahanmuuttajaoppilaan sulauttaminen suomalaiseen kouluun ja kulttuuriin mahdollisimman nopeasti. Opettajien näkemyksen mukaan oppilaat sopeutuivat sitä nopeammin, mitä enemmän he saivat mallia suomalaisen kulttuuriin liittyvistä toimintatavoista. Tämä ajatus on ristiriidassa Suomen virallisen maahanmuuttajapolitiikan kanssa. Integraatioajatuksen sisältyy kulttuurinen monimuotoisuus ja tasa-arvo. Maahanmuuttajille tulisi taata mahdollisuus oman kielen ja kulttuurin säilyttämiseen. Jos tasa-arvolla tarkoitetaan kaikkien samanlaista kohtelua, saattaa tasa-arvoisuuden painottaminen johtaa assimilaatioon. Koulumaailmassa tämänkaltainen ajattelumalli voisi tarkoittaa sitä, että maahanmuuttajaoppilaat nähdään suomalaisoppilaiden kaltaisina, jolloin heidän etnisyyttään ei tarvitse huomioida. Annettujen vastausten pohjalta voidaan tehdä se johtopäätös, että assimiloivat kasvattajat olivat monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumisen näkökulmasta ajatellen inkompetentteja. Heidän tulisi kehittää itseään ammatillisesti saavuttaakseen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajana hyvän monikulttuurisen kompetenssin kaikilla sen osa-alueilla.

Lähes puolet (5/12) haastatelluista opettajista luokittui epävarmoinhin kasvattajiin. Tämä kasvattajatyyppejä näki maahanmuuttajaoppilaan stereotyyppisesti oman kulttuurinsa edustajana. Opettajat eivät pitäneet erilaisia kulttuurisia arvoja kovinkaan tärkeinä. He saattoivat kokea erilaisuuden positiivisena haasteena, mutta myös ongelmana. Opettajat toteuttivat opetustaan lähinnä behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan auktoriteettisena tiedonjakajana ja tietoja kontrolloivana kasvattajana. Epävarmuus tuli esille, kun opettajat tiedostivat, että eri kulttuureita olisi pitänyt jotenkin huomioida, mutta hän ei tiennyt, miten sitä olisi voinut käytännössä toteuttaa. Satunnaisia pyrkimyksiä kulttuurien huomioimiseen opettajilla kuitenkin oli. Nämä opettajat tunsivat omat pedagogiset taitonsa usein riittämättömiksi, jos maahanmuuttajaoppilaiden oppiminen tuntui työläältä. Opettajat viihtyivät työssään, vaikka kokivat sen rasittavaksi. He saattoivat turhautua ja tuntea itsensä uupuneiksi. Opettajilla ei ollut selkeää näkemystä siitä, mitä monikulttuurisuuskasvatus oli ja miten sitä olisi pitänyt toteuttaa. Epävarmojen kasvattajien toteuttamassa monikulttuurisuuskasvatuksessa esiintyi inkompetenssia. Heidän työhönsä orientoitumiseen liittyi kuitenkin sellaisia piirteitä, jotka mahdollistivat kompetenssin kasvun.

Kolmasosa (4/12) haastatelluista opettajista edusti integroivaa kasvattajatyyppejä. Näiden opettajien asennoitumista monikulttuurisuuteen kuvaa suvaitsevaisuus, moniarvoisuus, empaattisuus, eettisyys ja eri kulttuureiden arvostus. Opettajat olivat pohtineet työssään eettisiä näkökulmia ja huomioineet opetuksessaan kulttuurisia näkökulmia. He kokivat maahanmuuttajataustaiset oppilaat lähinnä rikkautena ja näkivät heidät paitsi oman kulttuurinsa edustajina myös yksilöinä. Opettajat pitivät oppilaan kulttuuri-identiteetin tukemista tärkeänä. Näiden opettajien toteuttamasta työstä heijastui professionaalisuus. He olivat motivoituneita työhönsä ja kokivat sen haastavana. Monikulttuurisuus oli läsnä heidän jokapäiväisessä työssään muutenkin kuin pelkästään eri kulttuureita edustavana

oppilasryhmänä. Annettujen vastausten perusteella voidaan todeta, että he toteuttivat monikulttuurisuuskasvatusta kokonaisvaltaisesti. Nämä opettajat mainitsivat integraation kaksisuuntaisuudesta. Maahanmuuttajaoppilaiden lisäksi myös suomalaisten oppilaiden olisi sopeuduttava tilanteeseen. Opettajat korostivat suomalaisoppilaille kohdistettua asennekasvatusta. Integroivien opettajien monikulttuurista kompetenssia voidaan pitää ihanteellisena heidän toteuttaessaan monikulttuurista kasvatustaan.

Yli puolet haastatelluista opettajista (8/12) edusti joko assimiloivaa tai epävarmaa monikulttuurisuuskasvatustyyppiä. Vaikka opettajat ilmaisivat monikulttuurisuuden haasteita lisääväksi ja rikastuttavaksi ilmiöksi, he toisaalta toivat esille yksikulttuurisen näkökulman, jonka pohjalta he käytännön kasvatustyötä toteuttivat. Monikulttuurisuuskasvatus nähtiin lähinnä maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarkoitettuna erityisenä opetuksena, kuten S2 -opetuksena, oman kielen ja uskonnon opetuksena. Tämän lisäksi opettajat usein ilmaisivat monikulttuurisuuskasvatuksen olevan suvaitsevaisuuskasvatusta. Voidaan pohdita, toteutuuko kouluissa maamme virallisen integraatiopolitiikan ja perusopetuksen opetussuunnitelman mukainen monikulttuurisuuskasvatus, jonka tavoitteena on pluralistinen monikulttuurisuus. Tästä tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella monikulttuurisuuskasvatukselle asetettuja tavoitteita ei kouluissa kaikilta osin saavuteta. Tavoitteiden saavuttamiseksi on pohdittava, miten opettajien monikulttuurista kompetenssia voitaisiin kehittää. Keskeisessä asemassa ammattitaidon kehittämisessä ovat opettajien kouluttajat sekä yhteiskunnalliseen päätöksentekoon osallistuvat tahot. Näistä jälkimmäiset kantavat suurimman vastuun, koska heidän päätöksentekoonsa perustuvat niin opettajien koulutus, täydennyskoulutus, kouluille annettavat resurssit ja lopulta oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnista huolehtiminen. Ammatillisesta kehittämisestä kantaa osavastuunsa tietysti opettaja itse. Opettajan monikulttuurisen kompetenssin kehittymistä ohjaa suurelta osin hänen oma motivaationsa työhön ja ammatilliseen kasvuun.

8.3 Pohdinta

Monilla maamme kouluilla on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta jo monivuotiset kokemukset. Joissakin kunnissa maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä voi olla pieni ja kokemukset siksi varsin niukat. Vallalla olevien demografisten ennusteiden mukaan maahanmuutto ja siitä johtuen maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä tulee lähivuosina Suomessa kasvamaan. Prosessiin liittyy maahanmuuttajien lukumäärän kasvun lisäksi kulttuurien runsastuminen ja se, että maahanmuuttajat valitsevat asuinpaikakseen uusia kuntia. Näistä syistä johtuen opettajuuden yhdeksi osaksi tulee yhä laajemmin ja kiinteämmin liittymään monikulttuurinen opettajuus. Jo nyt maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen on monin tavoin muokannut heidän opettajiensa käsityksiä opettajuudesta. Monikulttuurisuus on tuonut mukanaan uudenlaisia haasteita opettajien työhön. Opettajan työssä monikulttuurisuus konkretisoituu eri kulttuureista tänne tulleiden oppilaiden lukumäärän kasvuna opetusryhmissä. Usein näiden oppilaiden tieto- ja kulttuuriperustassa esiintyy suurta vaihtelua. (Ks. Matinheikki-Kokko 2002, 292.)

Tämä tutkimus antoi vahvan viitteen siitä, että opettajat tulkitsevat monikulttuurisuuskasvatuksen varsin suppeasti. Useimmiten he pitivät monikulttuurisuuskasvatuksena niitä koulun toimia, jotka oli kohdistettu maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Tällaisia olivat esimerkiksi S2 -opetus ja oman kielen opetus. Monikulttuurisuuskasvatus ymmärrettiin

edellisen lisäksi pääosin suvaitsevaisuuskasvatukseksi. Keskeisenä ajatuksena opettajilla oli maahanmuuttajaoppilaiden sopeuttaminen oman yhteiskuntamme jäsenyyteen. Samaan aikaan moni opettaja jätti huomiotta monikulttuurisuuskasvatuksen kohdistamisen suomalaislapsille. Monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumisessa kokonaisvaltaisena kaikille oppilaille tarkoitettuna ja kaikki oppiaineet läpäisevänä kasvatuksena on puutteita. Opettajan monikulttuurisuuteen liittyvä koulutus, kulttuuriset tiedot, pedagogiset taidot, kokemukset, arvot ja asenteet sekä opettajan oma persoona vaikuttivat siihen, miten hän monikulttuurisuuskasvatusta työssään toteutti.

Maahanmuuttajaoppilaiden kielellisen kehityksen, niin oman kielen kuin suomen kielen, riittävä tukeminen, on perusteltua, tarkastellaanpa asiaa maahanmuuttajaoppilaan tai yhteiskunnan kannalta. Hyötyjinä ovat molemmat osapuolet. Vuosien 2003 ja 2006 PISA-tutkimusten mukaan maahanmuuttajaoppilaiden ja valtaväestöön kuuluvien oppilaiden oppimistulosten väliset erot olivat pienemmät maissa, joissa maahanmuuttajaoppilaiden kielellistä kehitystä erityisesti tuettiin kuin maissa, joissa tukea ei erityisesti annettu. Vaikka Suomessa maahanmuuttajaoppilas saa usein opetusta omalla äidinkielellään sekä S2 -opetusta, voitaisiin maahanmuuttajaoppilaiden oppimistuloksia edelleen parantaa lisäämällä kielellistä tukea. (Ks. Schleicher 2006, 515–516.) Tilastojen mukaan Suomi on menestyksekkäästi hoitanut maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyt. Uskon, että opettaja on ollut keskeisin menestystekijä opetuksen onnistumisessa. Menestyksestä huolimatta kouluillamme ja opettajilla voisi olla vielä enemmän annettavana. Käytännön monikulttuurista opetustyötä tehneiden opettajien asiantuntemusta voisi hyödyntää yhteiskunnan koulutuskysymyksiä ratkottaessa.

Suomalainen koulujärjestelmään liittyvä monikulttuurisuuskasvatus on saanut osakseen kritiikkiä. Se on Jokikokon (2005b, 199, 202) mukaan pääosin vielä etnosentristä. Tämä käy ilmi muun muassa epävirallisissa opettajanhuonekeskusteluissa. Vaikka monikulttuurisuuteen viitataan Perusopetuksen valtakunnallisissa perusteissa (2004, 12), käytännössä koulutyötä leimaa Jokikokon mukaan monin osin monokulttuurinen, etnosentrinen ja läntiseen arvomaailmaan perustuva näkökulma. Myös Räsänen (2005, 107) ja Paavola (2007, 162–163) toteavat samansuuntaisesti, että opettajat ajattelevat monikulttuurisuuskasvatuksen olevan tärkeää, mutta käytännössä se jää usein toteutumatta.

Muutos on sana, jolla usein kuvataan nykyistä länsimaista elämänmenoa. Tässä muutoksessa on näkyvissä trendejä, jotka voivat olla keskenään hyvinkin ristikkäisiä. Samalla kun paikalliskulttuureja ja kulttuurien moninaisuutta arvostetaan, niin toisaalta globalisaation ihannointikin saa monella taholla kannatusta. Moniarvoisuus liitetään usein postmoderniin aikakauteen. Markkinatalouden kovat arvot näkyvät myös kasvatuksen alueella. Samaan aikaan puhutaan oikeudenmukaisuudesta ja rauhasta, mutta silti soditaan ja ihmisten väliset taloudelliset erot kasvavat. Koulutuksellinen tasa-arvo on jossain määrin lisääntynyt, samoin kulttuurien välinen yhteistyö. Koulu on yhteiskuntien keskeinen instituutio, jonka tehtävänä on toteuttaa tasa-arvoa ja liittää mahdollisimman kitkattomasti kulttuureita toisiinsa. Opettajalla on tärkeä rooli kasvattajana muutosten keskiössä. Opettajiin kohdistuukin monitahoisia odotuksia. Hänen rooliinsa kuuluu tukea kaikkien lasten yksilöllistä ja inhimillistä kasvua riippumatta siitä, minkä kulttuurin edustajia he ovat. Tästä johtuen opettajalla tulisi olla kasvatuksellista herkkyyttä erilaisten oppilaiden kasvun tukijana. Opettajan tulisi olla kulttuurisesti joustava ja samalla hänen pitäisi säilyttää

kriittisyytensä yhteiskunnallista arvoympäristöä kohtaan. Tässä yhteydessä voidaan puhua eettisestä orientaatiosta, jolla tarkoitetaan suhtautumista toiseen ihmiseen ja hänen taustakulttuuriinsa, työhön ja sen arvopohjaan, toivottuun tulevaisuuteen ja vallitsevaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen. (Ks. Räsänen 2002a, 108–109.) Opettajan eettisestä orientaatiosta on kyse, kun tarkastellaan opettajan suhtautumista monikulttuurisuuteen ja moniarvoisuuteen.

Monikulttuuriseen kasvatukseen liittyvä tieto ja valmistautuminen eri kulttuuritaustaisten oppilaiden vastaanottoon auttavat opettajaa orientoitumaan muutokseen. Muutoksen vaikutuksia koulun arkeen, opettajan työhön ja työssä jaksamiseen tulisi Syrjäläisen (2002, 59–61) mielestä, pohtia ennen kuin muutostarpeita edes ehdotetaan kouluille. Ylhäältäpäin toteutettaviksi määrätyt uudistukset saattavat herättää voimakasta muutosvastarintaa. Opettajat, kuten ihmiset yleensäkin, haluavat pysyä tutussa ja turvallisessa. Opettajat tuntevat jääneensä päätösten teossa sivustakatsojiksi uudistuksia suunniteltaessa ja arvioitaessa. Monesti päätöksentekojärjestelmä sivuuttaa opettajien asiantuntijuuden.

Opetussuunnitelma ohjaa osaltaan opettajan toimintaa, mutta opettajan oma persoona, hänen pedagoginen ajattelunsa, monikulttuuriset asenteensa, arvomaailmansa ja kokemuksensa heijastuvat siinä, miten hän monikulttuurisuuskasvatustaan toteuttaa. Myös koulun yhteisillä arvoilla ja toimintamalleilla on merkitystä opettajan monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamisessa. Opettajan toiminnan ytimessä on hänen ammatillinen osaamisensa eli kompetenssinsa. Opettajan oman kompetenssin ja motivaation lisäksi työyhteisöllä on suuri merkitys opettajan toteutuvassa ammattitaidossa. Toisaalta yksittäisen opettajan monikulttuurisuuteen liittyvää ammattitaitoa ei osata välttämättä työyhteisössä hyödyntää. Jos opettajan monikulttuurinen kompetenssi on puutteellinen, hän todennäköisesti kokee maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen rasittavana. Oletettavasti tällöin hänen työmotivaationsakaan ei ole kovin korkea. Pahimmillaan tällainen tilanne saattaa johtaa opettajan toteutuvan ammattitaidon heikkenemiseen. Kannustava ja tukea antava työyhteisö voi auttaa opettajaa jaksamaan, jolloin hänen toteutuva ammattitaitonsa kohenee.

Opettajan tulisi nähdä työnsä yhteiskunnallinen merkitys. Siihen sisältyvät laajat ja kauaskantoiset arvopäämäärät, joita ovat esimerkiksi pyrkimys demokratiaan, oikeudenmukaisuuteen ja ihmisarvon kunnioittamiseen. Opetuksen ja kasvatuksen tehtävänä on sivistyksen ja ihmisyyden kylväminen siten, että tulevaisuudessa voisimme elää sellaisessa yhteiskunnassa, jossa mainitut arvopäämäärät konkretisoituisivat mahdollisimman laajassa mitassa. (Ks. Räsänen 1998b, 39–40; Räsänen 2002b, 109; Niemi 1998, 64, 72; vrt. Värrä 2002a, 60–63.) Tässä yhteydessä tulisi kuitenkin muistaa, että monikulttuurisuuskasvatuksessa juuri opettajaan liittyvät ne keinot, jolla yhteiskunnan monikulttuuristumiselle asettamat tavoitteet todennäköisimmin voidaan saavuttaa. Siksi päättäjien tulisi erityisesti kiinnittää huomiota opettajien hyvinvointiin, työolosuhteisiin sekä toimintaresursseihin ja korjata tietoon saatetut epäkohdat. Monikulttuurisen oppilasryhmän opettaminen on raskasta työtä. Maahanmuuttajaoppilaiden opettajat kokevat olevansa eriarvoisessa asemassa muihin opettajiin nähden. He kokevat tekevänsä samalla palkalla muita opettajia huomattavasti vaativampaa työtä. Vaikka yhteiskuntamme on vauraampi kuin koskaan aikaisemmin, se on kuitenkin heikkoon taloustilanteeseensa vedoten ollut haluton osoittamaan kannustusta ja arvostusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajille. Tällöin keskeisiksi tekijöiksi nousevat koulutuksen järjestäminen, työstä saatavan palkan

suuruus ja laadukkaan opetuksen toteuttamiseen riittävät resurssit. Koulutuksen tarjonta on lisääntynyt, mutta kunnat ovat haluttomia kustantamaan opettajia maksullisille kursseille. Yleistäen voidaan arvioida vain hyvin työhönsä motivoituneen opettajan kykenevän suoriutumaan niistä kasvavista haasteista, joita monikulttuurinen opetus yksittäisen opettajan kannettavaksi kasaa.

Koska suomalaisen koulujärjestelmän tavoitteena on tarjota kaikille oppilaille tasa-arvoiset mahdollisuudet hyvään oppimiseen, edellyttää se kullekin oppilaalle juuri hänen tilannettaan ja kykyjään vastaavan opetuksen tarjoamista. Monikulttuuristen oppilaiden opettamiselle tämä asettaa erityisen suuria haasteita. Eri kulttuureista tulleiden oppilaiden taustat ja tarpeet poikkeavat sekä yksilö- että ryhmätasolla. Kulttuurista sopeutumista etnisesti monimuotoisessa toimintaympäristössä vaaditaan paitsi erilaisen etnisen kulttuuri-taustan omaavilta myös valtakulttuurin edustajilta. Pitkänen (2006a, 115) mainitsee yhteiskunnan tai työyhteisön olevan moniarvoinen vasta silloin, kun yhdessä etsityistä toimintaperiaatteista tehdään rakenteellisten muutosten avulla pysyviä. Kestävä monikulttuurisuus edellyttää institutionaalisia muutoksia sekä organisaatioissa että toimintakulttuureissa. Pitkänen korostaa rakenteellisten uudistusten lisäksi julkisen sektorin henkilökoulutuksen tarpeellisuutta, jotta kestävät ratkaisut monikulttuurisessa toimintaympäristössä olisivat mahdollisia. Opettajat tuntevat jääneensä sivustakatsojiksi uudistuksia suunniteltaessa ja arvioitaessa. (Ks. Syrjäläinen 2002, 59–61)

Monikulttuurista kasvatusta voidaan pitää investointina tulevaisuuteen, mikäli tämän investoinnin seurauksena voidaan ehkäistä syrjäytymistä ja saadaan kasvatettua sekä koulutettua aktiivisia yhteiskunnan jäseniä. Koulun ja opettajan rooli monikulttuurisena kasvattajana ja tulevaisuuden rakentajana on kaikissa yhteiskunnissa keskeisessä asemassa. Mikäli opettajalta puuttuu monikulttuurinen kompetenssi, voidaan täydellä syyllä otaksua, että monikulttuurinen ja moniarvoinen kasvatusta ei hänen opetuksessaan toteudu. Kouluille annetut resurssit, erilaiset tukitoimet ja opettajille tarkoitettu täydennyskoulutus ovat edellytyksiä opettajan monikulttuurisen kompetenssin kehittymiselle. Pelkästään ulkopuolinen tuki ei riitä, vaan suurelta osin opettajan ammatillinen kehittyminen edellyttää opettajan omaa kiinnostusta ja aktiivisuutta kouluttautumisesta kohtaan. Yksin opettajan tai koulun harteille ei kuitenkaan saa säilyttää vastuuta maahanmuuttajaoppilaiden kasvamisesta aktiivisiksi yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi. Vastuunkantajina tulisi olla kaikki oppilaan lähitahot ja viimekädessä koko yhteiskunta.

Ihmisten liikkuvuus maasta toiseen lisääntyy kokoa ajan ja eri kulttuurit saavat yhä enenevästi vaikutteita toisistaan. Opettajien ja samaan aikaan kaikilla kouluviranomais-tasoilla työtään tekevien tulee sopeutua kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Opettajia kouluttavien yliopistojen tulee huomioida monikulttuurisuuden tarpeet, jotta opettajiksi opiskelevat saisivat riittävät valmiudet kohdata erilaisten kulttuurien tuomat haasteet. Tähän liittyvänä tavoitteena tulisi olla se, miten eri etnisen vähemmistöjen edustajat saadaan mahdollisimman vähällä kitkalla integroitumaan suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi molempia osapuolia, sekä maahanmuuttajia että yhteiskuntaa tyydyttävällä tavalla. Laajasti tuleekin pohtia, millaisia eriyttäviä tukitoimia tämän tavoitteen saavuttaminen edellyttää. (Ks. Pitkänen 2006a, 112–114.) Koulutuksessa integroinnin tärkein linkki on opettaja. Opettaja, jolla on riittävä monikulttuurinen kompetenssi, kokee maahanmuuttajaoppilaat tämän tutkimuksen tulosten mukaan haasteena ja rikkautena. Integ-

raation onnistuminen edellyttää kuitenkin, että koululla on käytettävissään riittävästi resursseja ja että maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä luokassa ei kasva kohtuuttoman suureksi. Jos luokassa on enemmän kuin kolme maahanmuuttajaoppilasta, rikkaus kääntyy tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemyksen mukaan rasitteeksi. Tätä ilmiötä voidaan tarkastella samanaikaisesti oppilaan ja opettajan etunäkökulmasta. Onko oppilaan edun mukaista, että hänen opettajallaan ei riitä voimavaroja oppimisen tukemiseen? Voiko kykyjensä äärirajoilla ponnisteleva opettaja olla hyvä opettaja? Usein opettajienhuoneissa käydyissä keskusteluissa viitataan mahdollisuuteen rajata lakien ja asetusten voimalla maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärää luokassa.

Jos ennusteiden mukaisesti Suomeen suuntautuva maahanmuutto kasvaa, tulisi opettajan-koulutuslaitosten valmentaa tulevat opettajat kaikille opiskelijoille pakollisten kurssien avulla maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen ja kasvattamiseen. Samalla jo opettajina toimivien monikulttuurisuuteen liittyvää täydennyskoulutusta tulisi kehittää ja laajentaa. (Ks. myös Mahon 2006, 401.) Opettajiksi opiskeleville tulisi tarjota koulutukseen liittyviä harjoittelumahdollisuuksia sellaisissa kouluissa, joissa on runsaasti maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Hyödyntämättä on suuri määrä maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen liittyvää asiantuntijuutta, joka on opettajankoulutuslaitosten ulkopuolella.

Tulevaisuuden opettajan ammatin yhtenä keskeisimmistä piirteistä voidaan pitää lisääntyvää yhteisöllisyyttä. Tarkasteltaessa opettajan työn muuttumista, tämän tutkimuksen tulosten perusteella vastaajat korostivat yhteisöllisyyden lisääntymistä. Muutos on opettajan työssä alati läsnä. Jatkuva muutospaine ja työn muuttuminen avoimemmaksi edellyttävät opettajilta ja kouluilta aiempaa yhteisöllisempiä toimintatapoja. Sen lisäksi, että yhteisöllisyys opettajien ja koulun muun henkilöstön kesken lisääntyy, opetustyö edellyttää toimimista yhä enemmän myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Näitä ovat vanhempien lisäksi eri viranomaiset ja yhteisöt. Myös koulun sisäinen toimintaympäristö muuttuu koko ajan. Opettajankokousten, suunnittelu- ja toimintaryhmien määrä on lisääntynyt. Kollegiaalisuutta voidaan pitää yhtenä menestyvän ja kehityskykyisen koulun tunnusmerkkinä. Kollegiaalisuudelle on työyhteisöä voimaannuttava luonne. Sen puute näkyy koulun tehotomuutena ja työyhteisön jäsenten välisinä ristiriitoina työsuoritusten ja motivaation heikentymisenä. Onnistuneesti toteutunut yhteisöllisyys auttaa opettajia selviytymään tulevaisuuden muutospaineista. Opettajien toisilleen antama ja toisiltaan saama tuki ja koulun toimiminen yhteisönä auttaa opettajia selviytymään muutosten aiheuttamasta paineesta. Koulun monikulttuurisuutta voidaan pitää näitä paineita lisäävänä tekijänä. Vaikka yhteisöllisyys voi antaa voimia yksittäiselle opettajalle jaksaa työssään, se voi kuitenkin helposti lisätä opettajan työmäärää. Kasvanut yhteisöllisyys tai paine siihen osallistumiseen voi lisätä sitä opettajan kannettavaksi asetettua kuormaa, joka aiemmin muodostui lähinnä opettajan yksin toteuttamasta opetuksesta, kasvatuksesta ja opetuksen suunnittelusta.

Eettisten kysymysten tarkastelu on tulevaisuusperspektiivin kannalta olennaista. Lapset tulevat elämään todennäköisesti sellaisessa monikulttuurisessa maailmassa, jossa eri kulttuureista tulevat yksilöt ovat yhä enemmän tietoisia ja riippuvaisia toisistaan. Tällöin vaaditaan uudenlaisia kommunikointitaitoja, taitoa kohdata erilaisuutta sekä eri kulttuurien tuntemusta ja arvostamista. Myös yhteisten, globaalien eettisten periaatteiden pohtiminen on keskeistä rauhan, oikeudenmukaisuuden ja maapallon elinkelpoisuuden takaamiseksi. Opettajan eettisen ajattelun keskeisenä sisältönä voidaan pitää lasten ja nuorten tu-

levaisuutta ja hyvinvointia sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Eettinen pohdinta moniarvoisessa ja monikulttuurisessa koulussa on vaikeaa ja samalla haasteellista. Koulutuksen kaikilla portailla tulisikin pitää tärkeänä sitä pohdintaa, mikä kasvatuksessa on keskeistä sekä inhimillistä kasvua ja hyvinvointia edistävää.

Opettajan profession eettiseen ulottuvuuteen sisältyvät muun muassa erilaisuuden kohtaaminen ja oppilaan parhaaksi toimiminen. Miksi erilaisuuden huomioiminen on niin tärkeää? Lapsi rakentaa omaa minuuttaan ja identiteettiään oppimiskokemusten kautta. Jos lapsi ei koe oppimisen tuottamia onnistumisen elämyksiä, sillä on oppilaan minäkuvaan heikentävä vaikutus. Mikäli erilaisuutta ei huomioida oppimisessa, heikosti suomen kieltä osaavan oppilaan myönteiset oppimiskokemusten tuottamat onnistumisen elämykset saattavat jäädä vähäisiksi tai olemattomiksi. Erilaisuuden huomioiminen myönteisten oppimiskokemusten saavuttamiseksi on olennaista maahanmuuttajataustaisen lapsen identiteetin rakentumiselle. Oppimisen edistämistä voidaan pitää opettajuuden ytimenä. Opettaja oppimisen ja kasvatuksen ammattilaisena joutuu jatkuvasti pohtimaan, kuinka voisi tukea oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Kun nykyisessä informaatiotulvan kyllästävässä maailmassa huomiostamme kilpailevat erilaiset intressitahot, opetuksessa joudutaan kiinnittämään huomioita entistä enemmän eettisiin kysymyksiin. Eettisyys korostuu opettajan kasvatustehtävään kuuluvassa kokonaispersoonallisuuden kehittämisessä. Opettajan tulisi keskustella, kuunnella ja olla mieleltään avoin, mutta myös kriittinen. Yhteisöllinen monissa verkostoissa tapahtuva prosessointi, hyvän elämän sekä oikean ja väärän kysymyksistä, ovat tärkeä osa opettajan ammattilaisuutta, professiota (Luukkainen 2006, 16).

Monikulttuurisuuteen liittyvien uusien mahdollisuuksien aukeaminen jää helposti ongelmakeskeisen ajattelun varjoon. Mahdollisilta ongelmilta ei kuitenkaan saa sulkea silmiä. Monikulttuurisuus ja uusien oppilaiden erilaisuus rikastuttavat yksittäistä koulua ja laajemmin ajateltuna heidät vastaanottanutta yhteiskuntaa. Koulu ja opettaja toimivat linkkinä lapsen oman etnisen kulttuurin ja suomalaisen kulttuurin välillä. Opettajan rooli korostuu kasvatettaessa maahanmuuttajataustaisia lapsia tulevaisuudessa pärjääviksi aikuisiksi. Opettajan onnistuessa kasvatustehtävässään on sillä todennäköisesti myönteisiä vaikutuksia lapsen tulevaisuuteen. Jotta opettajalla olisi parhaat mahdollisuudet onnistua tässä tehtävässä, koulutuksesta päättävien tahojen tulisi pohtia, miten opettajien monikulttuurista kompetenssia voitaisiin vahvistaa.

Opettajien käsityksiin ja asenteisiin maahanmuuttajaoppilaista voidaan vaikuttaa monin tavoin. Habermanin ja Postin (1992, 30) käsityksen mukaan opettajiksi opiskelevat voidaan valmentaa empaattisiksi maahanmuuttajaoppilaiden opettajiksi, mikäli heidän opiskeluohjelmaansa sisällytetään riittävästi kursseja, joilla heillä on mahdollisuus lähiyöskennellä maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Heidän käsityksensä mukaan opiskelijat menettivät osan näin saamistaan kyvyistä siirryttyään toteuttamaan opetustyötä käytännössä. Työssään he ryhtyivät toteuttamaan lähinnä niitä odotuksia, joita työyhteisö ja ympäröivä yhteiskunta heidän työilleen asettivat. Samaan aikaan osalla opettajiksi valmistuneilla suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin muuttui negatiivisemmaksi. Tässä yhteydessä onkin syytä muistuttaa työssä olevien opettajien täydennyskoulutuksesta, jolla mahdollisesti kyetään ehkäisemään edellä mainittua kehitystä. Jaakkola (2000, 29; ks. myös Liebkind et al. 2004, 103–105; Soilamo 2006, 42–44) viittaa niin sanottuun kontaktiteoriaan, jonka mukaan ennako-

luulot vähenevät, kun kontaktit enemmistön ja vähemmistön edustajien välillä lisääntyvät sekä tulevat monipuolisemmiksi ja henkilökohtaisemmiksi. Myös Jokikokon (2004, 201) tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajaoppilaiden opettajat kertoivat opettajan ja oppilaiden välisen läheisyyden lisäävän positiivisia mielikuvia toisistaan.

Maahanmuuttajat tulisi aiempaa enemmän nähdä voimavarana. Monikulttuurista opetusta voitaisiin avartaa rekrytoimalla kouluihin maahanmuuttajataustaista henkilökuntaa. Maassamme olevia entisessä kotimaassaan opettajankoulutuksen saaneiden opettajien pätevyitymistä voitaisiin kannustaa. Myös maahanmuuttajien kouluttamista opettajiksi tai kouluavustajiksi voitaisiin hallinnollisin päätöksin kannustaa. Tämän suuntaista toimintaa on jo olemassa. Maahanmuuttajien ohjautumisessa opettajan koulutukseen on kuitenkin ollut ongelmia. Helsingin yliopistossa toimii maahanmuuttajaopiskelijoille tarkoitettu monikulttuurisesti painottuva luokanopettajakoulutus. Jostain syystä tähän koulutukseen ei ole ollut tarpeeksi kiinnostuneita maahanmuuttajataustaisia hakijoita. (Hytönen, Rantala & Talib 2008, 10.) Maahanmuuttajataustainen opettaja tai kouluavustaja voisi valottaa omaa kulttuuriaan ja maahanmuuttajuutta sisältäpäin ja lisätä valtaväestöön kuuluvien opettajien ja muun henkilökunnan kulttuurista ymmärrystä. Tällöin keskeisinä toimijoina olisivat opettajankoulutuslaitokset. (Ks. Au & Blake 2003, 202–205.)

Opettajan työssä ammattitaidon jatkuva kehittäminen ja ammatillinen uudistuminen ovat välttämättömiä. Ihanteellista on, että ammatillinen kehitysprosessi jatkuisi koko työuran ajan. Tällöin kehitystekijöinä ovat työssäoppiminen ja lisäkouluttautuminen. Koko työuran aikainen ammattitaitoihin liittyvä kehitysprosessi hyödyttää sekä itse opettajaa että hänen työnsä kohdetta oppilasta. Tämä kehitysprosessi voi kuitenkin heiketä tai katketa jossain uran vaiheessa. Syyt voivat olla monenkaltaisia. Yksi näistä saattaa olla työn kuormituksen kasvaminen yli opettajan voimavarojen. Tämän seurauksena opettajan työmotivaatio saattaa heiketä ja samalla hänen tehtäviensä hoito muuttuu rutiiniluonteiseksi. Haasteiden, koulutuksen, kannustuksen, uralla kehittymismahdollisuuksien tai resurssien puutteesta johtuen opettaja vakiintuu helposti omaksumaansa ammattirooliin. (Ks. Ruohotie 2002, 9, 49–50.)

Monikulttuurisessa kontekstissa työskentelevältä opettajalta vaaditaan sopeutumiskykyä, kykyä muuttaa omia ajatusmallejaan ja rutiinejaan. Erilaisiin tilanteisiin sopeutumista edistää Chickeringin ja Reisserin (1993, 45–52) mukaan esimerkiksi persoonallisen kasvun alueet, kuten kompetenssin kehittäminen, emootioiden hallinta, identiteetin kehittyminen ja persoonallisen eheyden rakentaminen. Ammatillisesta kasvusta puhuttaessa voidaan puhua myös uudistavasta oppimisesta. Uudistavalla oppimisella (Jack Mezirowin vuonna 1978 luoma käsite) tarkoitetaan perustavanlaatuaista muutosta siinä, kuinka me näemme itsemme ja maailman, jossa elämme (Ruohotie 2002, 183). Kriittinen reflektio toimii uudistuvan oppimisen perustana. Tämä prosessi johtaa merkitysperspektiivien uudenlaiseen jäsentymiseen ja vie kohti kokonaisvaltaista sisäistettyä ymmärrystä omasta kokemuksesta. Se johtaa uudenlaisen näkökulman löytämiseen ja tietoisuuden avartumiseen. Myönteisenä asiana voitaneen pitää sitä, että monikulttuurinen koulutyö tarjoaa opettajalle runsaasti haasteita ja samalla mahdollisuuksia oman ymmärryksensä ja tietoisuutensa laajentamiselle. (Ks. Ruohotie 2002, 185.)

Opettajan oma akkulturaatioasenne sekä maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatioasenne heijastuvat heidän keskinäiseen ja koko opiskeluyhteisön, tässä lähinnä luokan, vuorovaikutussuhteisiin. Opettajan akkulturaatioasenteilla on yhteys oppilaan integroitumisprosessiin. Ihanteena voidaan pitää sitä, että sekä opettajalla että oppilaalla on integraatioon suuntautunut akkulturaatioasenne. Integroivan asenteen omaava opettaja voi osaltaan ohjata oppilaan mahdollisesti omaksumaa negatiivista akkulturaatioasennetta positiivisempaan suuntaan. Soilamon (2006, 32) mukaan opettajan assimiloiva, mutta erityisesti separaatioon tai marginalisaatioon suuntautunut akkulturaatioasenne oppilaaseen ja hänen edustamaansa kulttuuriin saattaa pahentaa oppilaan tilannetta. Opettajan toiminta ei tällöin tue oppilaan integroitumis- ja sosiaalistumisprosessia. Tässä tutkimuksessa miesopettajat suhtautuivat maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin naisopettajia kriittisemmin. Voidaanko olettaa, että miesopettajien opettajuuteen liittyy naisopettajista poikkeavia empatiipiirteitä vai liittyykö miesopettajien opettajuuden toteutumiseen aineksia stereotyyppiä ajattelusta ja assimiloivista asenteista enemmän kuin naisopettajien. Onko kenties mahdollista, että miesopettajat ovat vastanneet tutkimuksessa esitettyihin kysymyksiin käsitystensä mukaisesti ja naisopettajat vastanneet sen mukaan, mitä he olettavat, että opettajan odotetaan vastaavan? Samansuuntaisesti Pitkäsen (2006, 63–65, 67, 113) suorittaman, eri viranomaisten käsityksiä kartoittavan, tutkimuksen (N=3 320, opettajat n=313) mukaan miesopettajat kannattivat integraatiota vähemmän kuin naisopettajat.

Jos opettaja kykenee omien asenteidensa tiedostamiseen ja reflektointiin, se voisi auttaa opettajaa muuttamaan maahanmuuttajia kohtaan tunteitaan kielteisiä asenteitaan myönteisemmiksi. Opettajan monikulttuurisuuteen liittyvät asenteet heijastuvat herkästi muiden oppilaiden maahanmuuttajaoppilaisiin kohdistamiin asenteisiin. Jos opettajan oma asenne on assimiloiva, saattaa hänen asenteensa vaikuttaa luokassa oleviin valtakulttuuria edustaviin oppilaisiin siten, että heidän asennoitumisensa maahanmuuttajia kohtaan on myös assimiloivaa. Ei kuitenkaan ole itsestään selvää, että integrointiin suuntautunut opettaja saisi luokan muut oppilaat asennoitumaan positiivisesti maahanmuuttajaoppilaisiin. Kodeilla on aina kuitenkin keskeisin rooli lapsen akkulturaatioasenteiden syntyimisessä ja muokkautumisessa.

Miksi maahanmuuttajaoppilaita on toisissa kouluissa paljon ja toisissa vähän? Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät tätä opettajia eriarvoistavana ja opetuksen järjestelyn kannalta epäkelpona menettelynä. Maahanmuuttajat keskittyivät useimmiten kuntien harjoittaman asuntopolitiikan vuoksi samoille tiivisrajaisille alueille. Samalla kasautuvat ne maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen liittyvät ongelmat, joihin tähänkin tutkimukseen osallistuneet opettajat viittaavat, yksiin ja samoihin kouluihin. Kehitys johtaa väistämättä erilaistuviin kouluihin. Kärjistäen kehityksen tuloksena voi olla niin sanotut maahanmuuttajakoulut ja valtaväestön koulut. Epäilemättä kehityksellä on monia kielteisiä vaikutuksia, joista koulujen leimautuminen tietynlaiseksi lisää niiden eriarvoisuutta. Vaarana on joidenkin koulujen sisäinen ja ulkoinen rapautuminen. Siinä kyvykkäät opettajat ja valtaväestöön kuuluvat oppilaat saattavat pyrkiä kättamaan niitä kouluja, joissa on runsaasti maahanmuuttajaoppilaita. (Ks. Soilamo 2006, 143; ks. myös Talib 2005, 89–90.) Tällainen ilmiö on esiintynyt esimerkiksi Kyproksella, jossa vanhemmat olivat ottaneet lapsensa pois koulusta, jossa lähes puolet oppilaista oli maahanmuuttajataustaisia. Vanhempien mielestä heidän lapsensa eivät saavuttaneet riittävää tieto- ja taitotasoa, koska

opetuksen yleistä tasoa oli jouduttu madaltamaan maahanmuuttajaoppilaiden vuoksi. (Ks. Panayitopoulos & Nicolaidou 2007, 69.)

Eri kulttuureista tulevien oppilaiden määrä saattaa olla puolet koko luokan oppilasmäärästä. Joissakin kouluissa maahanmuuttajaoppilaita ei ole kuin muutama tai ei yhtään. Voimakkaalla etnisin perustein toteutetulla väestön keskittämällä voidaan olemassa olevan tiedon perusteella olettaa olevan edellä mainittujen kouluihin liittyvien seikkojen lisäksi monitahoisia kielteisiä seurauksia. (Ks. Soilamo 2006, 143.) Tässä yhteydessä ääri-esimerkiksi käyvät tapahtumat Pariisissa, jossa tämän vuosikymmenen puolivälissä lähinnä etnisiin vähemmistöryhmiin kohdistettu epäkelpo asuttamispolitiikka johti laajamittaisiin mellakointeihin. Kunnan asuttamispolitiikan lähtökohtana voisi olla, että maahanmuuttajia ei sijoitettaisi vain tietyille asuma-alueille, vaan eri puolille kuntaa. Tällöin myös maahanmuuttajaoppilaat sijoittuisivat nykyistä useampaan kouluun. Maahanmuuttajaoppilaiden hajasijoittaminen sekä monikulttuuristen koulujen opetusryhmien pienentäminen vähentäisi monia tässäkin tutkimuksessa esiin tulleita epäkohtia. Merkittävin parannus tässä olisi opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen lisääntyminen. Molemmien puolisen akkulturoitumisen onnistumiselle tarjoutuisi nykyistä paremmat mahdollisuudet. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroituminen helpottuisi. Todennäköisesti kouluviihtyvyys paranisi, sekä suomalaisten että maahanmuuttajaoppilaiden oppimisedellytykset paranisivat, opettajat kokisivat työnsä tuloksellisemmaksi ja koulu-kiusaaminen vähenisi. Kehitys monessa Suomen kunnassa on kuitenkin päinvastainen. Oppilasryhmien kokoa ollaan säästösyistä kasvattamassa tilanteessa, jossa tulevien aikojen turvaamiseksi koulutukseen tulisi erityisesti panostaa. 1990-luvun alussa alkanut lama ei tunnu vieläkään hellittävän tiukkaa otettaan maamme kouluista. Tässä yhteydessä voidaan puntaroida myös Suomen halua säilyttää kärkisijoituksensa tulevien vuosien PISA-tutkimuksissa.

Opettajan työhön kohdistuu muutospainetta ja odotuksia monelta eri suunnalta. Mutta ovatko työlle asetetut tavoitteet ja vaatimukset ja odotukset ylimitoitettuja suhteessa opettajan kykyyn uusiutua ja omaksua uutta? Syrjäläisen (2002, 65–66) mukaan opettajan työlle ei ole asetettu minkäänlaisia rajoja. Opettajan tulisi hallita lähes kaikki tieteenalat, olla kasvatustieteen asiantuntija ja oman työnsä tutkija ja koululaitoksen kehittäjä. Opettajan on osallistuttava opetussuunnitelmien, strategioiden ja raporttien laadintaan sekä todistuskaavakkeiden ja arviointikriteereiden uusimiseen. Lisäksi edellytetään, että hän pohtii arvofilosofisia ja eettisiä kysymyksiä ihmisyydestä ja tiedon olemuksesta. Vuorovaikutuksen kotien kanssa edellytetään olevan jatkuvaa ja opettajan odotetaan arvioivan ja antavan palautetta kirjallisesti ja suullisesti henkilökohtaisissa vanhempien tapaamisissa. Opettajan odotetaan kouluttautuvan jatkuvasti ja omaksuvan uusia asioita. Syrjäläinen esittääkin aiheellisesti kysymyksen: Ehtiikö ja jaksako opettaja enää opettaa? Uupuuko opettaja kaikkien näiden mainittujen ja vielä monien muidenkin odotusten keskellä? Samaa aikaan, kun kouluhallinnon suunnasta tulevat uudistukset ovat lisänneet opettajan työtä, on yhteiskunnassamme ja elämisessämme tapahtunut muutoksia, jotka heijastuvat monin tavoin kouluun. Oppilaat tarvitsevat yhä yksilöllisempää opetusta, syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden määrä on kasvanut, erityisopetuksessa olevia oppilaita integroidaan yleisopetukseen. Lista tuntuu loputtomalta. Kun edellä kerrottuun opettajan kuormaun lisätään ne odotukset, jotka kohdistuvat monikulttuurisissa kouluissa opettajaan, voidaan syystä olettaa opettajan toimivan kykyjensä äärirajoilla. Monikulttuurisessa kou-

lussa opettajan odotetaan ymmärtävän kaikkea erilaisuutta ja kykenevän hyödyntämään opetuksessaan eri etnisten ryhmien mukanaan tuomaa kulttuuriantia.

Edellisessä kappaleessa mainittujen opettajan työhön kohdistettujen odotusten ja runsaan työmäärän perusteella voisi uskoa, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajat kokisivat työtilanteensa kestävämmäksi. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tilanne tuntuu kuitenkin olevan aivan päinvastainen. Lähes jokainen opettaja kertoi viihtyneensä työssään, vaikka valtaosan mielestä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen oli rasittavaa ja heillä oli oman käsityksensä mukaan heikot edellytykset monikulttuuriseen opettajuuteen. Syitä tähän tämä tutkimus ei paljastanut. Voidaan kuitenkin arvioida, että opettajat haluavat suorittaa työnsä tunnollisesti ja kaikesta rasituksista ja ongelmien ratkomisesta huolimatta he kokevat työnsä tuloksekkaaksi. Samalla näyttää ilmeiseltä, että opettajat ovat voimakkaasti sitoutuneet työhönsä ja heidän arvomaailmansa myötäilee niitä maahanmuuttajaoppilaiden opettamista koskevia ihanteita, jotka yhteiskunnassamme vallitsevat. Jokainen opettaja on joutunut rakentamaan oman selviytymistensä vailla riittävää koulutusta ja yhteiskunnan tarjoamaa ohjausta. Todennäköisesti opettajat ovat onnistuneet kuitenkin työssään hyvin. Tällä vuosikymmenellä suoritettujen PISA-tutkimusten tuloksissa kiinnitettiin erityishuomiota siihen, että koulujemme opetus tavoittaa kaikki väestöryhmät.

Epäilemättä opettajat tarvitsevat lisää kulttuurista tietoa. He kaipaavat myös käytännön ohjeita ongelmatilanteisiin, joihin väistämättä kaikissa monikulttuurisissa kouluissa törmätään. Mikäli opettajalla ei ole riittävää kuvaa eri kulttuureista ja niiden toimintamalleista ja arvoista, tulkitsee hän maahanmuuttajaoppilaita oman kulttuurinsa arvojärjestelmän ja toimintamallien mukaisesti. Opettaja, jolla on riittävät tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset valmiudet monikulttuuriseen opetustyöhön, voi kokea maahanmuuttajaoppilaat haasteena ja rikkautena edellyttäen, että hänellä on riittävästi resursseja käytettävissään. (Ks. Miettinen & Pitkänen 1999, 28–29; Kosonen 1994, 193.)

Syrjäläisen (2002, 125) mukaan raha ratkaisee, mikäli koulujärjestelmää halutaan Suomessa kehittää. Syrjäläinen uskoo, että opettajien halukkuus koulu-uudistusten toteuttamiseen olisi huomattavasti ponnekkaampaa, mikäli opettajille maksettaisiin ylimääräisestä työstä tuntuva korvaus ja taloudelliset resurssit olisivat muutenkin riittävät. Muutos on kivuliasta, jos sen toteuttamisessa vedotaan pelkästään opettajan professioon ja ammatilliseen kasvuun. Tällöin opettajat uupuvat ja voivat huonosti oppilaista puhumattakaan. Myös monikulttuurisuuden tulisi tuoda kouluille lisää taloudellisia resursseja nykyistä enemmän. Opettajat jaksaisivat paremmin toteuttaa haasteellista työtään monikulttuurisessa kontekstissa, jos resurssit sallisivat riittävän pienet ryhmäkoot ja monikulttuuristen oppilaiden opettaminen huomioitaisiin palkkauksessa.

Monikulttuuriseen opettajuuteen liitetään monenlaisia odotuksia ja edellytyksiä. Opettajan itsensä ulkopuoliset tekijät, kuten koulu ja oppilaat, opetussuunnitelmat sekä lait ja asetukset raamittavat opettajan työtä niin, että odotukset ja käytännön toteutus eivät välttämättä kohtaa toisiaan. Voidaan pohtia, toteutuvatko opetussuunnitelmat käytännössä. Opettajan toimintaan monikulttuurisena kasvattajana vaikuttaa hänen itsensä lisäksi se, minkälainen koulu on monikulttuurisena oppimisympäristönä. Huomioidaanko koulussa todella monikulttuurisuus? Onko kouluille osoitettu riittävästi maahanmuuttajaopetukseen

tarkoitettuja resursseja? Onko opettajilla käytössään riittävästi sopivaa oppimateriaalia? Miten huolehditaan opettajien jaksamisesta ja hyvinvoinnista? Opettajien jaksamisesta ja hyvinvoinnista huolehtiminen auttavat opettajaa huolehtimaan oppilaiden hyvinvoinnista.

Maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarkoitettuja tukitoimia on viime vuosina lisätty. Nämä tukitoimet ovat pääosin kohdistuneet lisähenkilökunnan rekrytoimiseen maahanmuuttajaoppilaiden avuksi. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että maahanmuuttajaoppilaalla on aiempaa useampia opettajia. Maahanmuuttajataustaista oppilasta voi opettaa oman luokan opettajan lisäksi S2 -opettaja, A1 -kielen opettaja, oman kielen opettaja, oman uskonnon opettaja, erityisopettaja sekä muita luokassa eri oppiaineita opettavia opettajia. Maahanmuuttajaoppilaalla voi olla jopa kymmenkunta opettajaa. Lisäksi tulevat vielä mahdolliset kouluavustajat. Voidaankin pohtia, auttaako kielellisiltä ja sosiaalisilta taidoiltaan rajoittuneen maahanmuuttajaoppilaan oppimista ja integroitumista se, että hänen on totuttava monen eri opettajan erilaisiin toimintatapoihin. Eri opettajien käyttämät erilaiset kielelliset ilmaisut saattavat aiheuttaa oppilaassa hämmennystä ja vaikeuttaa asioiden ymmärtämistä. Tiittula (2005, 124; Tiittula 1997, 47) toteaa, että kulttuurien väliseen kielelliseen viestintään liittyy huomattavasti enemmän väärinymmärrysten ja epäonnistumisen vaaroja kuin kulttuurin sisäiseen viestintään, koska kielelliset rakenteet sekä vuorovaikutustilanteen muut seikat aktivoivat eri kulttuurien edustajissa erilaista tietoa. Väärinymmärrysten ja epäonnistumisen mahdollisuudet lisääntyvät, kun oppilaalla on useita eri opettajia. Vaihtoehtona voisi olla periaate, että maahanmuuttajaoppilas työskentelisi mahdollisimman paljon yhden ja saman opettajan kanssa. Opettajalle muodostuu näin kokonaisvaltainen kuva oppilaan oppimisesta ja mahdollisista oppimiseen liittyvistä ongelmista. Menettely edellyttää luokkien oppilasmäärien huomattavaa pienentämistä.

Mielestäni tämä tutkimus osoitti, että monikulttuuriselle kasvatukselle ja monikulttuuristen oppilaiden opetukselle asetettuja opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita ei ole kaikilta osin saavutettu. Suurelta osin tämä saattaa selittyä sillä, että koulujärjestelmäämme ei ole sisällytetty monikulttuurista kasvatusta ja opetusta koskevia riittävän selkeitä tavoitteita ja ohjeita. Opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet saattavat opettajista tuntua abstrakteilta. Vaikka opetuksen ihanteet on sisällytetty opetussuunnitelmaan, opetuksen käytännön toteutus on jätetty usein täysin monikulttuuriseen työhön valmistautumattoman opettajan harteille. Jos kouluista halutaan aidosti monikulttuurinen, opettajakunnan tulee olla monikulttuurisesti koulutettu. Sama vaatimus koskee niitä, jotka valitaan oppilaitosten johtajiksi. Heidän roolinsa korostuu pedagogisten ratkaisujen suuntaajina.

Monikulttuuriseen kouluun liittyvä tutkimus on viimeisten vuosien aikana lisääntynyt. Vielä on kuitenkin enemmän selvittämättömiä kysymyksiä kuin valmiita vastauksia. Jatkotutkimuksen avulla voitaisiin kartoittaa yläkoulun opettajien kokemuksia ja käsityksiä monikulttuurisuudesta ja heidän kompetenssiaan toteuttaa työtään. Koska tämä tutkimus perustui opettajien omiin kokemuksiin ja niistä syntyneisiin käsityksiin monikulttuurisuudesta, voisi monikulttuuriseen opetukseen liittyvää tutkimusta laajentaa observointitutkimuksella. Tutkimus voisi lisäksi kohdistua maahanmuuttajaoppilaiden perheisiin selvittämällä, minkälaisia kokemuksia oppilaiden vanhemmilla on suomalaisesta koulusta ja minkälaisia kouluun liittyviä odotuksia heillä on. Tutkimuksellisesti olisi hyvä selvittää, miten maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokevat opiskelun suomalaisessa koulussa. Vertailevaa tutkimustietoa olisi myös mielenkiintoista saada siitä, miten eri kunnat ovat maa-

hanmuuttajaopetuksen järjestäneet. Näiden tutkimusten ohelle tarvittaisiin myös selvitystyötä siitä, mitkä ovat onnistuneen maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen edellytykset. Samassa yhteydessä voitaisiin selvittää, minkälaisia onnistumiskokemuksia kouluilla opetuksesta on.

LÄHTEET

- Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. Porvoo: WSOY.
- Airaksinen, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa R. Sarras (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: OAJ, 5–13.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alexander, T. 1998. Acculturation. Teoksessa R. Corsini & A. Auerbach (toim.) Concise encyclopedia of psychology. New York: John Wiley & Sons, 4.
- Alho, O. & Lehtonen, J. & Raunio A. & Virtanen, M. 1994. Ihminen ja kulttuuri. Helsinki: Fintra.
- Alitolppa-Niitamo, A. 1993. Kun kulttuurit kohtaavat – matkaopas maahanmuuttajan kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2002. The generation in-between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki. Intercultural education. 13 (3), 275–290.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2004. The icebreakers. Somali-speaking youth in metropolitan Helsinki with a focus on the context of formal education. Väestöliitto Väestöntutkimuslaitos D 42./2004.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntietä ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Anttonen, S. 1996. Arvokasvatus monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 67–87.
- Aro, A. 2001. On niin kiire, ettei ehdi tehdä mitään. Helsinki: Edita.
- Asetus maahanmuuttajien kotoutumisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 1999 § 511.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Kasvatusalan tutkimuksia 20. Turku: Suomen kasvatustieteellinen Seura.
- Au, H. K. & Blake K. M. 2003. Cultural identity and learning to teach in a diverse community. Findings from a collective case study. Journal of Teacher Education. The Journal of Policy, Practice, and Research in Teacher Education 54 (3), 193–205.
- Banks, J. 1988. Multiethnic education. Theory and practice. Newton: Allyn and Bacon.
- Banks, J. 1995. Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. Teoksessa J. Banks & C. McGee Banks (toim.) Handbook of research on multicultural education. New York: MacMillan, 3–24.
- Banks, J. 1999. An introduction to multicultural education. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. 2001. Citizenship education and diversity. Implications for teacher education. Journal of Teacher Education. 52 (1), 5–16.
- Banks, J. 2001. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. Teoksessa J. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) Handbook of research on multicultural education. New York: John Wiley & Sons, 3–29.
- Barry, N. & Lechner, J. 1995. Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. Teaching And Teacher Education 11 (2), 149–152.
- Bayles, M. 1988. The professions. Teoksessa J. Callahan (toim.) Ethical issues in professional life. New York: Oxford University Press, 27–30.

- Beairsto, B. & Ruohotie, P. 2003. Empowering professionals as lifelong learners. Teoksessa B. Beairsto, M. Klein, & P. Ruohotie (toim.) Professional learning and leadership. University of Tampere: Research Centre for Vocational Education. 115–146.
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. 2004. Developing intercultural sensitivity. An integrative approach to global and domestic diversity. Teoksessa D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (toim.) Handbook of International Training. London: Thousand Oaks, 147–165.
- Bennett, M. J. 1986. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. International Journal of Intercultural Relations 10, 179–196.
- Bennett, C. I. 1995. Preparing teachers for cultural diversity and national standards of academic excellence. Journal of Teacher Education 46 (4), 259–266.
- Berger, B. & Luckmann, T. 1994 (1966). Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Bergman, M. M. 1998. Social representations as the mother of all behavioral predisposition, attitudes and values. Papers on social representations. Threads of Discussion 17, (1–2), 77–83.
- Berry, J. 1986. The acculturation process and refugee behaviour. Teoksessa C. Williams & J. Westermeyer (toim.) Refugee mental health in resettlement countries. Washington: Hemisphere.
- Berry, J. 2006. Contents of acculturation. Teoksessa J. Berry & D. Sam (toim.) Cambridge handbook of acculturation psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 27–43.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. 1992. Cross-cultural psychology: Research and applications. Cambridge: University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 2nd edition. Boston: Ally & Bacon.
- Bourne, J. 1998. Teaching and learning in a multicultural context. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) Multicultural education. Reflection on theory and practice. University of Jyväskylä. Continuing Education Centre, Multicultural Programmes, 54–65.
- Carr, D. 2000. Professionalism and ethics in teaching. London: Routledge.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. 1993. Education and identity. San Francisco: Jossey-Bass.
- Christensen, L. B. 2004. Experimental methodology. Boston: Pearson.
- Coffey, A. 2005. “Toisen” kohtaaminen ja vieraan monimerkityksellisyys. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Kasvatusalan tutkimuksia 22. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 213–223.
- Cohen, L. & Manion L. 1994. Research methods in education. 4. painos. London: RoutledgeFalmer.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2003. Research methods in education. 5. painos. London: RoutledgeFalmer.
- Colnerud, G. 1995. Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan. Stockholm: HLS Förslag.
- Coulby, D. 2006. Intercultural education: theory and practice. Intercultural Education 17 (3), 245–257.
- Cresswell, J. 1994. Research design, qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks: Sage.

- Drake, S. M. & Miller, P. 2001. Teachers' perceptions of their roles: Life in and beyond the classroom. *Curriculum and Teaching*. 16 (1), 5–23.
- DePalma, R., Rego, M. & Moledo, M. 2006. Not just any direct experience will do: Recasting the multicultural teaching practicum as active, collaborative and transformative. *Intercultural Education* 17 (4), 327–339.
- Dey, I. 1993. *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Deyhle, D., Hess, G. & LeCompte, M. 1992. Approaching ethical issues for qualitative researches in education. Teoksessa M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (toim.) *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press.
- Domander, M. 1992. Maahanmuuttajat ja koulutus. Siirtolaistutkimuksia A 16. Siirtolaisinstituutti Turku.
- Domander, M. 1994. Kulttuuritausta ja maahanmuuttajakoulutuksen tuloksellisuus. Siirtolaistutkimuksia A 17. Siirtolaisinstituutti. Turku: Gummerus.
- Dunn, B. & Adkins, M. 2003. *The multicultural classroom: Teaching refugee and immigrant children*. New Horizons for Learning. ><http://www.newhorizons.org>>. Luettu 18.1.2007.
- Ekholm, E. 1994. Yhteisöt kohtaavat ja muuttuvat. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm & R. Saleh (toim.) *Monietninen työ: haaste ammattitaidolle*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisuja 9/1994, 41–50.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71, 133–156.
- Erätuuli, M. & Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset analyysit ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eurydice 2003/04. *Integrating immigrant children into schools in Europe*. ><http://www.eurydice.org>>. Luettu 3.11.2006.
- Forsander, A. 1994a. Kulttuuri on tulkintaa. Teoksessa Forsander A., Ekholm, E. & Saleh, R. *Monietninen työ: haaste ammattitaidolle*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisuja; 9/1994, 7–11.
- Forsander, A. 1994b. Etnisyys ja muutos. Teoksessa Forsander, A., Ekholm, E. & Saleh, R. *Monietninen työ: haaste ammattitaidolle*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisuja; 9/1994, 13–25.
- Forsander, A. 2001. Etnisten ryhmien kohtaaminen. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Alitolppa-Niitamo, E. Kyntäjä & N. Quong (toim.) *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 31–56.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto – Kokkolan yliopistokeskus. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/2006. Kokkola: Gummerus Kirjapaino.
- Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 234.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Kouluuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus.

- Fullan, M. 1996. The school as a learning organisation: Distant dreams. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmet (toim.) Professional growth and development: Directions, delivery and dilemmas. University of Tampere and Simon Fraser University, 215–226.
- Fullan, M. 1999. Change forces: The sequel. The Falmer Press.
- Fullan, M. 2001. The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. 1995. Mirror images on common issues: Parallels between multicultural education and critical pedagogy. Teoksessa C. E. Sleeter & P. McLaren (toim.) multicultural education, critical pedagogy and the politics of difference. State University of New York: State University of New York Press, 155–189.
- Gay, G. 1998. Principles and paradigms of multicultural education. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) Multicultural education: Reflection on theory and practice. University of Jyväskylä, Continuing Education Centre, Multicultural Programmes, 9–22.
- Gay, G. 2000. Culturally responsive teaching. Theory, research and practise. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. 2001. Curriculum theory and multicultural education. Teoksessa J. Banks & C. McGee Banks (toim.) Handbook of research on multicultural education. New York: John Wiley & Sons, 30–49.
- Gibson, M. 1991. Minorities and schooling: Some implications. Teoksessa M. Gibson & J. Ogbu (toim.) Minority status and schooling: A comparative study of immigrants and involuntary minorities. New York: Garland, 357–381.
- Giroux, H. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T. 2005. Kulttuurit, erot ja kohtaamiset. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Kasvatusalan tutkimuksia 22. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 163–175.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Greene, J. 2001. Mixing social inquiry methodologies. Teoksessa V. Richardson (toim.) Handbook of research on teaching. 4. painos. Washington: American Educational Research Association, 251–258.
- Grillo, R. D. 2001. Transnational migration and multiculturalism in Europe. Working paper series WPTC-01-08, >www.transcomm.ox.ac.uk/workingpaper_papers.html>. Luettu 20.11.2006.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigmas in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 105–117.
- Haberman, M. & Post, L. 1992. Does direct experience change education students' perceptions of low-income minority children? Mid-Western Educational Researcher 5 (2), 29–31.
- Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 1/1999.
- Hallituksen maahanmuutto- ja pakolaishallinnon ohjelma. Hyväksytty 16.10. 1997.
- Hammar-Suutari, S. 2005. Kulttuurien väliset asiakaspalvelutilanteet viranomaisyhteistyössä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kulttuurien välinen työ. Helsinki: Edita, 111–122.
- Hammer, R., Bennett, M. & Wiseman, R. 2003. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. International Journal of Intercultural Relations 27, 421–443.

- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the post-modern age. London: Cassell.
- Hargreaves, A. 1997. From reform to renewal: A new deal for a new age. Teoksessa Hargreaves, A. & Evans, R. Beyond educational reform. Bringing teachers back in. Buckingham: Open University Press, 105–125.
- Hargreaves, A. & Evans, R. 1997. Teachers and educational reform. Teoksessa A. Hargreaves & R. Evans (toim.) Beyond educational reform. Bringing teachers back in. Buckingham: Open University Press, 1–18.
- Hargreaves, D. 1994. The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teacher and Teacher Education* 10, (4), 423–438.
- Hargreaves, D. 1995. School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement* 1 (6), 23–46.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Hautaniemi, P. 2001. Etnisyys ja kulttuuri. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Alitolppa-Niitamo, E. Kytäjä & N. Quong (toim.) Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Palmenia-kustannus. Helsinki: Yliopistopaino, 11–30.
- Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Hilden, R. 2002. Ammatillinen osaaminen hoitotyössä. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Hofstede, G. 1993. Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi. Juva: WSOY.
- Hofstede, G. 2001. Culture's consequences. Comparing values, behaviours, institutions and organisations across nations. Toinen painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Honkala, S. 1999. Monikulttuurisen koulun perustuksia. Teoksessa S. Honkala (toim.) Solmut auki. Jyväskylä: Gummerus, 42–45.
- Huhtanen, K. 2002. Opettajaprofessio – näkökulmia erityisopettajuuteen peruskoulussa. *Kasvatus* 4/2002, 427–437.
- Huotelin, H. 1996. Elämäkerrallinen lähestymistapa. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino, 13–42.
- Husu, J. 2006. Teacher ethics and the educative importance of school values. Teoksessa M.-T. Talib (toim.) Diversity a challenge for educators.. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 85–107.
- Hutchison, C. B. 2006. Cultural construtivism: the confluence of cognition, knowledge creation, multiculturalism, and teaching. *Intercultural Education*, 17 (3), 301–310.
- Hyttiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. *Acta Universitatis Lapponiensis* 55.
- Hytönen, J., Rantala, J. & Talib, M. 2008. Opettajankoulutuksen valintakriteereitä uusittiin. *Helsingin Sanomat* 15.02.2008, C 10.
- Ikonen, K. 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus, 75–102.

- Jaakkola, M. 1995. Suomalaisten kiristyvät ulkomaalaisasenteet. Työpoliittinen tutkimus 101. Helsinki: Painatuskeskus.
- Jaakkola, M. 1999. Maahanmuutto ja etniset suhteet. Työpoliittinen tutkimus 213. Helsinki: Edita.
- Jaakkola, M. 2000. Asenneilmasto Suomessa vuosina 1987–1999. Teoksessa Liebkind, K. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 28–55.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattinkuva? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus – Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto: Acta Universitatis Ouluensis: E Scientiae Rerum Socialium 55, 85–5.
- Jokikokko, K. 2005a. Perspectives on intercultural competence. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) Conditions for intercultural learning and co-operation. Kasvatusalan tutkimuksia 23. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 89–106.
- Jokikokko, K. 2005b. Reflections on interculturally oriented teacherchip. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) Conditions for intercultural learning and co-operation. Kasvatusalan tutkimuksia 23. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 183–205.
- Jokinen, H & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino, 183–198.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5), 427–435.
- Kaikkonen, P. 2001. Identiteetti ja sen kompleksisuus kulttuurienvälisen vieraan kielen opetuksen käsitteenä. Kasvatus 32 (4), 345–354.
- Kaivola, T. 2007. Foreword. Teoksessa T. Kaivola & M. Melén-Paaso (toim.) Education for global responsibility – Finnish perspectives. Publications of the Ministry of Education 2007:31, 3–4.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Työterveyslaitos.
- Kamppinen, M. 1995. Kaaos ja kosmos. Osa 2: Kognitiivisen kulttuurin tutkimuksen metodiikka ja metodologia. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A.39.
- Kansanen, P. 1996. Kasvatuksen eettinen luonne. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 13–19.
- Karvinen, H. 2003. Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä. Kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 248. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kauhanen, J. 2000. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Keeves, J. P. 1997. Introduction: Methods and processes in educational research. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) Educational research, methodology, and measurement: An international handbook. 2. painos. Cambridge: Pergamon, 277–285.
- Kivelä, A. 1997. Pedagoginen toiminnanteoria ja sosialisatioteoria. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Tampere: Gaudeamus, 32–65.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajien työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.

- Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja ammatillinen kasvu. OK-projektin opettajien näkökulma. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 9/1997*, 269–295.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: WSOY, 130–143.
- Konttinen, E. 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 48–61.
- Koponen, H. 1998. Muuttuva opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät*. Helsinki: Atena kustannus, 66–88.
- Kortteinen, J. 1999. Suvaitseva koulu oikeutena ja velvollisuutena. Teoksessa Honkala S. (toim.) *Solmut auki*. Jyväskylä: Gummerus, 46–52.
- Koskenniemi, M. 1997. Muukalaisuus ja kansainvälinen järjestelmä. Teoksessa T. A. Järvinen & A. Kortelainen (toim.) *Muukalaiset. Juridiikasta ja asenteista kansojen kohdatessa*. Helsinki: Edita, 9–107.
- Koskensalo, A. 2004. Kulttuurien välisestä viestinnästä vieraiden kielten opetuksessa. Teoksessa M. Virtanen (toim.) *Avain monikulttuuriseen Suomeen. Opas perusopetuksen aihekokonaisuuteen kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys*. Turun yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitos, 26–33.
- Kosonen, L. 1994. Vietnamilainen oppilas kahden kulttuurin välissä. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Maahanmuuttajat: Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Hakapaino Oy, 192–223.
- Kosonen, L. 1999. Maahanmuuttajat oppilashuollon asiakkaina – Alkuhämmennyksestä oman ammattitaidon käyttöön. Teoksessa S. Honkala (toim.) *Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä*. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus, 92–98.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.
- Kotkavirta, J. & Nyyssönen, S. 2000. *Ajatus – Etiikka*. Helsinki: Weilin+Göös.
- Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2003–2008. Opetusministeriö, ><http://www.minedu.fi/opm/koulutus/asiakirjat/kehittämissuunnitel-ma041203>>. Luettu 20.11.2006.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2004. Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9:2004.
- Kupiainen, J. 1994. Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus, 26–59.
- KUPOLI. Kulttuuripolitiikan linjat. Komiteanmietintö 1992: 36. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusisto, P. 2000. Ethnicity in print. Implicit linguistic manifestations of the construction of ethnicity in British and Finnish newspapers. Pragmatics, ideology, and contacts monographs 1. Department of English, University of Helsinki.
- Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Laaksonen, A. 1998. Turun normaalikoulun maahanmuuttajaopetus. Teoksessa E. Valde (toim.) *Normaaliopettaja. Opiskelukäytäntöjä Turun normaalikoulussa*. Turun yliopisto. Turun normaalikoulun julkaisuja 1/1998, 76–78.

- Laaksonen, A. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskoulussa. Turun yliopiston julkaisuja. C:262.
- Laaksonen, A. & Klemelä, K. 2004. Koulutuksesta tukea kotoutumiseen – Turun maahanmuuttajaoppilaat luokkamutoisessa erityisopetuksessa. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne & K. Klemelä (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 203, 189–212.
- Ladson-Billings, G. 1992. Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education Work. Teoksessa C. A. Grant (toim.) Research & multicultural education. From the margins to the mainstream. London: The Falmer Press, 106–121.
- Lahdenperä, P. 2006. From a monocultural to an intercultural approach in education. Teoksessa M.-T. Talib (toim.) Diversity a challenge for educators. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 67–82.
- Lahelma, E. 2002. Isänmaa, armeija ja tasa-arvo. Teoksessa Gordon, T., Komulainen, K. & Lempiäinen, K. (toim.) Suomineitonen, hei! Kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 197–210.
- Lahti, P. 1994. Ennakkoluuloista. Teoksessa P. Laukama & T. Summa (toim.) Naapurina lähimmäinen – näkökulmia muukalaisuuteen. Suomen kristillisen rauhanliikkeen julkaisu. Jyväskylä: Gummerus.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. PS-Kustannus, 26–43.
- Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 493/1999.
- Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikan hakijoiden vastaaotosta annetun lain muuttamisesta 29.12.2005. 1215/2005.
- Latomaa, T. 1996. Monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohdista ja tavoitteista. Kasvatus 2, 206–210.
- Laukkanen, A.-M. 2002. Lähiö lapsen kasvuympäristönä. Näkökulma lapsuuden hyvinvointiin ja sosiaalisaatioon. Turun yliopiston Sosiaalipolitiikan laitoksen julkaisuja A: 12.
- Leggewie, C. 1994. Ethnizität, Nationalismus und multikulturelle Gesellschaft. Teoksessa H. Berding (toim.) Nationales Bewusstsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des Kollektiven Bewusstseins in der Neuzeit 2, Suhrkamp Verlag, Frankfurt.
- Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopiston julkaisuja C:181.
- Lehto, A.-M. 1998. Laatua surveytutkimukseen. Teoksessa S. Paananen, A. Juntto & H. Sauli (toim.) Faktajuttu. Tilastollisen sosiaalitutkimuksen käytännöt. Tampere: Vastapaino, 207–232.
- Leino, J. 1996. Development and evaluation of professional competence. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmet (toim.) Professional growth and development. Direction, delivery and dilemmas. University of Tampere and Simon Fraser University, 71–90.
- Lepola, O. 2000. Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 787. Helsinki: Hakapaino.
- Levomäki, I. 1998. Arvojen moninaisuus tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Sitra.
- Liebkind, K. 1988. Me ja muukalaiset – ryhmärajat ihmisten suhteissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 13–49.

- Liebkind, K. 1995. Etninen identiteetti. Teoksessa S. Tella (toim.) Juuret ja arvot. Etnisyys ja eettisyys – aineen opettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 3.2. 1995. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 150 Helsinki: Yliopistopaino, 9–22.
- Liebkind, K. 1996a. Vietnamese refugees in Finland – Changing cultural identity. Teoksessa G. M. Breakwell & E. Lyons (toim.) Changing European identities: Social psychological analysis of social change. Oxford: Butterworth-Heinemann, 227–240.
- Liebkind, K. 1996b. The social psychology of ethnic identity. Teoksessa J. Kervinen, A. Korhonen & K. Virtanen (toim.) Identities in transition. Publications of the Doctoral Program on Cultural Interaction and Integration. Turun Yliopisto, 9–25.
- Liebkind, K. 2000. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 9–27.
- Liebkind, K., Mannila, S., Jasinskaja-Lahti, I., Jaakkola, M., Kytäjä, E. & Reuter, A. 2004. Venäläinen, virolainen, suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen. Helsinki: Gaudeamus Kirja / Oy Yliopistokustannus University Press Finland.
- Lind, I. 1999. Maahanmuuttajalapsille oppimiseen annetut oikeudet ja mahdollisuudet. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 96–102.
- Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa R. Sarras (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. OAJ, 15–21.
- Lindqvist, M. 2002. Etiikka ja pahan kohtaaminen kouluyhteisössä. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 75–91.
- Luciak, M. 2006. Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education* 17 (1), 73–80.
- Lumme, P. 2000. Tavoitteena maahanmuuttajalasten integraatio. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B 23.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Luukkainen, O. 2006. Tulevaisuus rakentuu vastakin koulutukselle. *Opettaja* 47, 16.
- Lynch, J. 1989. Multicultural education in a global Society. Exeter: The Falmer Press.
- Mahon, J. 2006. Under the invisibility cloak. Teacher understanding of cultural difference. *Intercultural Education* 17 (4), 391–405.
- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 200-luvulla. Etnisten suhteiden ja kansainvälisen muuttoliikkeen tutkimuksen seura ry:n julkaisuja. Helsinki: Hakapaino, 9–41.
- Marton, F. 1997. Phenomenography. Teoksessa J. P. Keeses (toim.) Educational research, methodology and measurement: An international handbook. Cambridge: Pergamon, 95–101.
- Matinheikki-Kokko, K. 1997. Monikulttuurinen Suomi. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 9–20.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999a. Developing cultural competence in teacher training. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) Innovative approaches to intercultural education. University of Jyväskylä. Continuing Education Centre. Multicultural Programmes, 42–51.

- Matinheikki-Kokko, K. 1999b. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) *Monikulttuurinen koulutus –perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus, 30–51.
- Matinheikki-Kokko, K. 2002. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 291–305.
- Matinheikki-Kokko, K. & Pitkänen, P. 2002. Immigrant policy and education of immigrants of Finland. Teoksessa P. Pitkänen, D. Kalekin-Fishman & G. K. Verma (toim.) *Education and immigration: Settlement policies and current challenges*, London-New York: RoutledgeFalmer, 48–73.
- Merenheimo, J. 1994. Oma moraali ja oma minä. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa (toim.) *Irti arvotyhjiön harhasta. Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 121–146.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Miettinen, M. 1998. Class teachers as multicultural educators in North Karelia, Finland. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) *Multicultural education: Reflection on theory and practice*. University of Jyväskylä. Continuing Education Centre, Multicultural Programmes, 66–81.
- Miettinen, M. 2001. ”Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”: Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, N:o 67.
- Miettinen, M. & Pitkänen, P. 1999. Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä. Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa. Helsinki: Opetushallitus.
- Miettinen, S. 1997. Kulttuurin merkityksestä lasten ja nuorten elämässä. Teoksessa Maahanmuuttajalapsen kulttuurien risteyksessä. Yhteiset lapsemme r.y.:n julkaisuja 9, 1–11.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C, 171.
- Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Lastensuojelun keskusliitto. Helsinki.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. PS-Kustannus, 44–67.
- Moodley, K. 1999. Promising practices in race relations: Comparative perspectives from international research. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) *Innovative approaches to intercultural education*. University of Jyväskylä, 1–5.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki, Gaudeamus, 42–61.
- Niemi, H. 1989. Opettajan työ eettisenä ammattina. Teoksessa Ihmisen kokoinen koulu. Uskonnonpedagogisen instituutin vuosikirja. Pieksämäki: Raamattutalon kirjapaino, 24–35.
- Niemi, H. 1998. Tulevaisuus, nykyisyys ja menneisyys opettajan ammatissa. Teoksessa R. Sarras (toim.) *Pohdintoja opettajan etiikasta*. OAJ, 63–73.
- Niemi, H. 2003. Opettaja keskeneräisyyden keskellä. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) *Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1/2003, 119–123.

- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: yliopistopaino, 73–94.
- Niemi, H. 2007. Monien identiteettien maailmassa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Keuruu: Otava, 9–19.
- Niemi, H. & Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopisto. Opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 16/1998.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
- Nieto, S. 1996. Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. New York: Longman Publishers.
- Nieto, S. 2000. Placing equity front and center. Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 180–187.
- Nieto, S. 2004. Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education. New York: Teachers College Press.
- Niiniluoto, I. 1997. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Keuruu: Otava.
- Niinistö, K. 1983. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja menetelmät. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 85.
- Noddings, N. 1999. Caring and competence. Teoksessa G. A. Griffin (toim.) The education of teachers. NSSE, 205–220.
- Noel, J. R. 1995. Multicultural teacher education: From awareness through emotions to action. *Journal of Teacher Education* 46 (4), 267–274.
- Nummenmaa, A. R. 2001. Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinon & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus.
- OAJ 1998. Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: OAJ.
- OAJ 2002. Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava.
- Opetushallitus: Tilasto 2003. Maahanmuuttajat Suomessa. ><http://www.edu.fi/pageLast.asp?path>>. Luettu 2.4.2005.
- Opetushallitus 2004. Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003. Opetushallituksen muistio.
- Opetushallitus 2007. Yhteinen koulu kaikille. ><http://www.edu.fi/SubBage.asp?path>>. Luettu 20.12.2007.
- Paane-Tiainen, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki: Edita.
- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 283.
- Pakolaisten vastaanotto ja yhteiskuntaan kotoutuminen Suomessa (1997). Työministeriö, Maahanmuutto-osasto.
- Panayiotopoulos, C. & Nicolaidou, M. 2007. At a crossroads of civilizations: multicultural educational provision in Cyprus through the lens of case study. *Intercultural Education* 18 (1), 65–79.

- Parsuramen, A. 1999. Intercultural education. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) *Innovative approaches to intercultural education*. University of Jyväskylä. Continuing Education Centre. Multicultural Programmes, 37–41.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peltonen, J. 1997. Sosialisatio ja kasvatus empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Tampere: Gaudeamus, 14–29.
- Peltonen, A. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen erityispiirteitä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä*. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja B 19, 7–15.
- Perttula, M.-L. & Tuovila-Ginters, L. 2004. Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi. Valmistavien luokkien opettajien havaintoja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumisprosessissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja, B 1/2004.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994). Helsinki: Painatuskeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetus 2008. Turku: Turun kaupunki
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Pihlava, M., Wallenius, L. & Olkinuora, E. 2001. Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia turkulaisesta koulusta. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa?* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 195, 161–189.
- Pitkänen, P. 1997. Kun kulttuurit kohtaavat – etiikan näkökulma. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen*. Helsinki: Edita, 68–77.
- Pitkänen, P. 1998. Judgement, education and multiculturalism. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) *Multicultural education: Reflection on theory and practice*. University of Jyväskylä. Continuing Education Centre, Multicultural Programmes, 43–48.
- Pitkänen, P. 2003. Erilaisia mutta samanarvoisia: Kohti toimivaa monikulttuurisuutta. Teoksessa R. Simola & K. Heikkinen (toim.) *Monenkirjava rasismi*. Joensuu University Press, 259–272.
- Pitkänen, P. 2004. Kansainvälinen ja kulttuurien välinen opetustyö. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineesta*. Joensuu: Joensuun yliopisto / Soveltavan kasvatustieteen laitos, 105–117.
- Pitkänen, P. 2005. Kulttuurien välinen työ itäsuomalaisissa yrityksissä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien välinen työ*. Helsinki: Edita, 99–109.
- Pitkänen, P. 2006a. Etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus viranomaistyössä. Helsinki: Edita.
- Pitkänen, P. 2006b. Monikulttuurinen Suomi koulutusprojektina. Virkaanastumisesitelmä Tampereen yliopistossa 27.1.2006.
- Pitkänen, P. & Atjonen, P. 2002. Kohti aktiivista maahanmuuttopolitiikkaa: Kulttuurinen monimuotoisuus Itä-Suomen yritys-elämässä. Karjalan tutkimuslaitoksen julkaisuja N:135. Joensuun Yliopisto & Pohjois-Savon liitto.
- Pitkänen, P. & Kouki, S. 1999. Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaistyössä. Helsinki: Edita.

- Pitkänen, P. & Kouki, S. 2002. Meeting foreign cultures. A survey of the attitudes of Finnish authorities towards immigrants and immigration. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 28 (1), 103–118.
- Pitkänen, P. & Vanhalakka-Ruoho, M. 1997. Moniarvoinen ja monikulttuurinen kasvatus: lähtökohtia etsimässä. *Kasvatus* 28 (5), 439–449.
- Pursiainen, T. 2002. Ammattien etiikka. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa*. Keuruu: Otava, 35–53.
- Puusaari, H. 1997. Kulttuurinmuutos koettelee maahanmuuttajaa: psykososiaalinen kohtaaminen. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen*. Helsinki: Edita, 21–32.
- Pyrölä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 11–38.
- Rasku, A. & Kinnunen U. 1999. Lukion opettajien työolot ja hyvinvointi: Vertaileva tutkimus Euroopan eri maissa. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 341.
- Raunio, A. 1994. Vieraan kulttuurin kohtaaminen käytännössä. Teoksessa Alho, O., Lehtonen, J., Raunio, A. & Virtanen, M. *Ihminen ja kulttuuri. Suomalainen kansainvälistyvissä maailmassa*. FINTRA-julkaisu nro 72. Helsinki: Yliopistopaino, 105–141.
- Regnault, E. 2006. Good practices in intercultural education in Europe. *Education and Society* 24, (1), 45–56.
- Rex, J. 1994. Conceptual and practical problems of multi-culturalism in Europe. A paper delivered to the symposium on multi-cultural society organised by the Swedish Ministry of Culture. Västerås.
- Rex, J. 1996. *Ethnic minorities in the theory of multiculturalism and political integration*. London: Maximillian Press.
- Rosado, C. 1996a. What makes a school multicultural? ><http://www.edchange.org/multicultural/papers/caleb/multicultural.html>>. Luettu 3.11.2004.
- Rosado, C. 1996b. Restructing education for the 21st Century. ><http://www.edchange.org/multicultural/papers/caleb/education.html>> Luettu 30.11.2006
- Rosenthal, D. A. & Feldman, S. S. 1992. The relationship between parenting behaviour and ethnic identity in Chinese-American and Chinese-Australian adolescents. *International Journal of Psychology* 27, 19–31.
- Ruoholinna, T. 2000. Koulutus vai kokemus? Työtaitojen oppiminen opetuksen ja kaupan aloilla. Tutun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:192.
- Ruohotie, P. 2002. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Ruoppila, I. 1995. Lapsuus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 29–39.
- Ruusunen, M. 1998. Maahanmuuttajat Suomessa ja heidän integroituminen yhteiskuntaan. Sisäasiainministeriön aluekehitysosaston julkaisu 5/1998.
- Räsänen, M. & Virtanen, T. 1994. Kulttuurien kohtaaminen: pakolainen, siirtolainen, paluumuuttaja. Teoksessa *Sananjalka* 36. Suomen kielen seuran vuosikirja. Turku: Vammalan kirjapaino.
- Räsänen, R. 1993. Opettajan etiikkaa etsimässä. Opettajan etiikka-opintojakson kehittelyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. Oulu: Oulun yliopiston julkaisuja: E 12.
- Räsänen, R. 1996. Kansainvälistyminen ja globaali etiikka kasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Edita, 88–98.

- Räsänen, R. 1998a. The present situation and future challenges of multicultural education in Finland. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) Multicultural education: Reflection on theory and practice. University of Jyväskylä. Continuing Education Centre. Multicultural Programmes, 32–43.
- Räsänen, R. 1998b. Opettajankoulutuksen eettiset haasteet. Teoksessa Sarra, R. (toim.) Puheen-
voroja opettajan etiikasta. OAJ, 31–41.
- Räsänen, R. 1999. Becoming teacher in a global village. Teoksessa H. Niemi (toim.) Moving horizons in education. International transformations and challenges of democracy, 169–190. Helsinki: Helsinki University Press.
- Räsänen, 2000. Teachers' ethics, teacher education and changing horizons. Teoksessa V. Sunnari & R. Räsänen (toim.) Ethical challenges for teacher education and teaching. Special focus on gender and multicultural issues. Faculty of Education, University of Oulu, 168–178.
- Räsänen, R. 2002a. Koulu valtaviiran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 93–110.
- Räsänen, R. 2002b. Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen 2002. (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulun yliopiston julkaisuja: E 55, 97–113.
- Räsänen, R. 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski; T. Tomperi & M. Wuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 87–111.
- Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M.-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. 2002. (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulun yliopiston julkaisuja: E 55.
- Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.
- Rönholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä. Kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Turun yliopiston julkaisuja C:152.
- Rönholm, R. 2000. Ruotsinsuomalaisten oppilaiden minäkäsitys, kulttuurisidos ja omakielinen opetuskehys kouluorientaation osana. ><http://www.utu.fi/erill/instmigr/art/ronholm.htm>>. Luettu 5.9.2002.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Sakaranaho, T. 2006. Multiculturalism: Identity and equality: A comparative view on Finland and Ireland. Teoksessa M.-T. Talib (toim.) Diversity a challenge for educators. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 15–39.
- Salo-Lee, L. 2005. Kohden kulttuurienvälistä kompetenssia. Teoksessa T. Varis (toim.) Uusrenessanssijuttelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. OKKA-säätiön julkaisuja, Tampereen tutkimus ja koulutuskeskuksen julkaisuja, 123–134.
- Salonen, T. 1997. Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Tampere: Gaudeamus, 166–179.
- Seeberg, M., L. 2006. The flip side of equality: different evasion in Norwegian curriculum and in the classroom. Teoksessa M.-T. Talib (toim.) Diversity a challenge for educators. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 41–64.
- Shore, B. 1996. Culture in mind. Cognition, culture, and the problem of meaning. New York: Oxford University Press.

- Sihvola, J. 2007. Monikulttuurisuuspolitiikan mallit ja tasa-arvoinen koulu. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa*. Keuruu: Otava, 53–67.
- Siljander, P. 1997. Kasvatus ja sosialisatio – johdatus aiheeseen. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Tampere: Gaudeamus, 7–13.
- Similä, M. 1995. Kan Sverige bli mångkulturellt? *Invandrare och Minoriteter* 6/1995, 12–15.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston tutkimuksia 137. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Simola, H. 2000. Constructing the Finnish teacher in the national steering documents of the 1990s: Tasks and qualifications. Teoksessa K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen, H. Simola & M. Sundkvist (toim.) *Restructuring Nordic teachers: An analysis of policy text from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. University of Oslo. Institute for Educational Research. Report 10/2000, 108–186.
- Simola, H. 2001. ”Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos.” *Kasvatus* 32 (3), 290–297.
- Skinnari, S. 2002. Opettajuuden etiikka tulevaisuuden maailmassa. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 71, 203–234.
- Skutnabb-Kangas, T. 1989. Pakolaiset ja monikielisyys. Teoksessa A.-M. Kippola (toim.) *Tunte maton pakolainen*. Helsinki, 181–216.
- Skutnabb-Kangas, T. 1994. Sverigefinnar förhandlar om etnisk identitet. Teoksessa M. Peura & T. Skutnabb-Kangas (toim.) *Man kan vara tvålandare också... Sverigefinnarnas väg från tystnad till kamp*. Sverigefinländarnas arkiv, 98–128.
- Schleicher, A. 2006. Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003. *Intercultural Education* 17 (5), 507–516.
- Soilamo, A. 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Turun yliopiston julkaisuja C:249.
- Soininen, M. 2006. Multiculturalism – a challenge to teachers. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) *Cultural diversity and its impact on education*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:76, 7–22.
- Soutamo, H., Säily, J. & Vilhunen, M. 1998. Oman kielen ja kulttuurin merkitys. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä*. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja B 19, 33–37.
- Spoof, M. 2007. ”Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 277.
- Suni, M. 1996. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulupäättövaiheessa. Helsinki: Opetushallituksen moniste: 11/1996.
- Sunnari, V. & Räsänen, R. 1994. YK:n ihmisoikeusasiakirjat monikulttuuristuvan koulun ja opettajankoulutuksen arvopohjana. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukoma (toim.) *Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59/1994. Oulu: Oulun yliopisto, Monistus- ja kuvakeskus, 149–163.
- Suomen sosiaali- ja terveysministeriö, Pakolaistoimiston tiedote 1993: Tosiasioita No 2.
- Sutinen, A. 1997. Miten sosiaalinen minä syntyy? Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Tampere: Gaudeamus, 77–104.

- Syrjälä, L. 1998. Onko kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 25–38.
- Syrjälä, L. Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rautavaara: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino, 31–47.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Syrjäläinen, E. 1992. Muuttuuko koulu? Koulu 2001 –projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 111.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25/2002. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino.
- Talib, M.-T. 1999a. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilasta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 207.
- Talib, M.-T. 1999b. Kahden kulttuurin ristipaineessa. Teoksessa S. Honkala (toim.) Solmut auki. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 4–12.
- Talib, M.-T. 2002. Monikulttuurinen koulu – haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M.-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 21. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M.-T. 2006. Why is it so hard to encounter diversity? Teoksessa M.-T. Talib (toim.) Diversity a challenge for educators. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 27, 139–156.
- Talib, M.-T. 2007. Opettajana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatustieteellinen koulussa. Keuruu: Otava, 37–51.
- Talib, M.-T., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu, avaimia opettajille. Helsinki: Wsoy.
- Tiittula, L. 1997. Kulttuurien välinen viestintä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 33–51.
- Tiittula, L. 2005. Monikulttuurisuus ja viestintä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kulttuurien välinen työ. Helsinki: Edita, 123–135.
- Tilastokeskus 2002. Tilastokeskuksen nettitiedote. Suomi lukuina. Väestö. >http://tilastokeskus.fi/tk/tp/tasku/tasku/_vaesto.html> Luettu 15.08.2002.
- Tilastokeskus 2006. Tilastokeskuksen nettitiedote. Suomi lukuina. Väestö. >http://tilastokeskus.fi/tup/soluk/soluk_vaesto.html> Luettu 07.09.2006
- Tilastokeskus 2007. Tilastokeskuksen nettitiedote. Maahanmuuttoja ennätysmäärä. >http://www.stat.fi/til/muutl_2006_2007-04-20_tie_001.html>. Luettu 23.04.2007.
- Tirri, K. 1998a. Opettajan ammattietiikka on vuorovaikutusta. Teoksessa R. Sarras (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. OAJ, 23–29.
- Tirri, K. 1998b. Koulu moraalisen yhteisönä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 187.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY.

- Tirri, K. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa*. Keuruu: Otava, 23–32.
- Tirri, K., Husu, J. & Kansanen, P. 1999. The epistemological stance between the knower and the known. *Teaching ja Teacher education*, 15 (8), 911–922.
- Toukomaa, P. 1994. Monikulttuurisuus, arvot ja koulutus. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa (toim.) *Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59/1994. Oulu: Oulun yliopisto, 3–11.
- Turkovich, M. 1998. Educating for a changing world: Challenging the curriculum. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) *Multicultural education: Reflection on theory and practice*. University of Jyväskylä. Continuing Education Centre, Multicultural Programmes, 23–31.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turun kaupungin opetustoimen monikulttuurisuuden strategia vuosille 2006–2008. ><http://www.turku.fi/opetustoimi>>. Luettu 25.11.2007.
- Tuunainen, K. 1994. (toim.) *Monokulttuurista monikulttuuriin*. Kansainvälisyyskasvatusta opettajille ja opettajankouluttajille. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 51.1, 157–163.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Tampereen yliopiston julkaisuja, A: 496.
- Työministeriö, 2000. Maahanmuuttoasiat. Työministeriön nettitiedote. ><http://www.mol.fi/migration/avain.html>>. Luettu 30.10.2000.
- Valtioneuvoston hallitusohjelma 24.6.2003. Valtioneuvoston nettitiedote. ><http://www.valtioneuvosto.fi/tiedostot/pdf>>. Luettu 14.3.2005.
- Valtioneuvoston hallitusohjelma 19.4.2007. Valtioneuvoston nettitiedote. ><http://www.valtioneuvosto.fi/tiedostot/pdf>>. Luettu 14.8.2007.
- Valtioneuvoston periaatepäättös hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispoliittiseksi ohjelmaksi. 1997. Valtioneuvoston nettitiedote. ><http://www.valtioneuvosto.fi/tiedostot/pdf>>. Luettu 6.3.2006.
- Valtioneuvoston periaatepäättös hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispoliittiseksi ohjelmaksi. 2005. Valtioneuvoston nettitiedote. ><http://www.valtioneuvosto.fi/tiedostot/pdf>>. Luettu 10.5.2007.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1996. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Weinreich, P. 1989. Variations in ethnic identity: Identity structure analysis. Teoksessa: K. Liebkind (toim.) *New identities in Europe. Immigrant ancestry and ethnic identity of youth*. Aldershot: Gower, 41–76.
- Verma, G. K. 2005. Kulttuurien välisen työn lähtökohtia. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien välinen työ*. Helsinki: Edita, 54–62.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Virta, A. 1995. Ajattelu opetuksen ja opettajan haasteena. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) *Muutosagenttiopettaja. Luovuuden irtiotto*. Turku: Kasvatustieteen tiedekunnan julkaisuja, 137–148.

- Virta, A. & Virtanen, M. 2004. Kulttuuriin kasvaminen ja kasvattaminen. Teoksessa M. Virtanen (toim.) Avain monikulttuuriseen Suomeen. Opas perusopetuksen aihekokonaisuuteen kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys. Turun yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitos, 116–119.
- Vuorikoski, M. & Törmä, S. & Viskari, S. 2004. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Väestörekisterikeskus 2004. Väestötietojärjestelmä, rekisteritilanne 31.12. 2004.
- Väestörekisterikeskus 2005. Väestötietojärjestelmä, rekisteritilanne 31.12.2005.
- Väljjarvi, J. 2000. Tiivistelmä. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleisivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Hakapaino, 6–7.
- Väljjarvi, 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino, 9–26.
- Värrä, V-M. 2002a. Opettaja tässä ajassa – viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 55–63.
- Värrä, V-M. 2002b. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampere: CityOffset.
- Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004/21.
- YK:n pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus 1951. Geneve.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Zeichner, K. 1996. Educating teachers for cultural diversity. Teoksessa K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (toim.) Currents of reform in preservice teacher education. New York: Teachers College Press, 133–175.

LIITTEET

LIITE 1. Suomessa asuvat ulkomaalaiset vuosina 2000 ja 2005. (Tilastokeskus).

1) Entinen Jugoslavia ja Jugoslavian liittotasavalta, 2) tilastoitu vuonna 2005 kohtaan muut

Maa, jonka kansalaisuus	Vuosi 2000	Vuosi 2005
Venäjä	20 552	24 621
Viro	10 839	15 459
Ruotsi	7 887	8 196
Somalia	4 190	4 704
Jugoslavia 1)	3 575	3 954
Irak	3 102	3 267
Britannia	2 207	2 762
Saksa	2 201	2 792
Ent. Neuvostoliitto 2) (ei Venäjä)	2 447	
Iran	1 941	2 562
Yhdysvallat	2 010	2 086
Turkki	1 784	2 621
Kiina	1 668	2 981
Vietnam	1 814	1 657
Bosnia-Hertsegovina	1 627	1 584
Thaimaa	1 306	2 605
Ukraina 2)	961	
Muut	20 963	28 549
Yhteensä	91 074	113 852

-
12. Onko sinulla kieliongelmia maahanmuuttajaoppilaiden kanssa? 1 2 3 4 5
13. Tarvitsevatko maahanmuuttajaoppilaat tunneilla erityisohjausta? 1 2 3 4 5
- Minkälaista? _____
- _____
- Missä oppiaineissa? _____
14. Riittääkö aikasi oppitunneilla maahanmuuttajaoppilaiden erityisohjaukseen? 1 2 3 4 5
15. Vievätkö maahanmuuttajaoppilaat liikaa opettajan aikaa? 1 2 3 4 5
16. Pystytkö myös varmistamaan suomenkielisten oppilaiden tukiopetustarpeen riittävyyden? 1 2 3 4 5
17. Ovatko opetusmenetelmäsi muuttuneet maahanmuuttajaoppilaiden myötä? 1 2 3 4 5
- Miten? _____
- _____
18. Onko sinulla käytössäsi maaahanmuuttajaoppilaille sopivaa oppimateriaalia? 1 2 3 4 5
- Jos ei ole, niin minkälaista oppimateriaalia haluaisit? _____
- _____
19. Oletko itse kehittänyt maahanmuuttajaoppilaita varten oppimateriaalia? 1 2 3 4 5
20. Tuottaako maahanmuuttajaoppilaiden arviointi vaikeuksia? 1 2 3 4 5
- Minkälaisia? _____
- _____
21. Onko yhteydenpito maahanmuuttajaoppilaiden vanhempiin ongelmallista esim. yhteisen kielen puuttuessa? 1 2 3 4 5
22. Pidätkö maahanmuuttajaoppilaita? 1 2 3 4 5
23. Koetko, että maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen rasittaa sinua? 1 2 3 4 5
24. Onko suhtautumisesi maahanmuuttajaoppilaisiin muuttunut kokemuksen myötä? 1 2 3 4 5
- positiiviseen ____, negatiiviseen ____ suuntaan
25. Onko työsi nykyään haastavampaa kuin aikaisemmin, jolloin luokallasi ei ollut maahanmuuttajaoppilaita? 1 2 3 4 5

26. Koetko olevasi eriarvoisessa asemassa niihin opettajiin nähden, joilla ei ole maahanmuuttajaoppilaita luokassaan? 1 2 3 4 5
27. Katsotko voivasi auttaa maahanmuuttajaoppilasta integroitumaan suomalaiseen kulttuuriin? 1 2 3 4 5
28. Pyritkö sopeuttamaan maahanmuuttajaoppilaita suomalaiseen kulttuuriin? 1 2 3 4 5
29. Huomioitko opetuksessasi erilaisia kulttuurisia näkökulmia? 1 2 3 4 5
30. Katsotko voivasi vahvistaa myös maahanmuuttajaoppilaiden omaa kulttuuri-identiteettiä? 1 2 3 4 5
31. Onko oma maailmankuvasi laajentunut maahanmuuttajaoppilaiden myötä? 1 2 3 4 5
32. Onko ammatillinen identiteettisi mielestäsi kehittynyt maahanmuuttajaoppilaiden myötä? 1 2 3 4 5
33. Kohdisteaaanko maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen liikaa resursseja? 1 2 3 4 5
34. Oletko ajatellut siirtyä opettamaan sellaiseen kouluun, jossa maahanmuuttajaoppilaita on vähemmän kuin nykyisessä koulussasi? Kyllä ____ Ei ____
35. Kuinka monta tuntia tukiopetusta annat kesikimäärin viikossa maahanmuuttajaoppilaille? ____ tuntia. Onko se riittävä määrä? Kyllä ____ Ei ____
36. Mitä keinoja sinulla on maahanmuuttajaoppilaan lähtötason selvittämiseksi?
- _____
- _____
37. Mitkä seikat mielestäsi maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla aiheuttavat suurimpia ongelmia?
- | | |
|--------------------------------|-------|
| Kielitaidon puute | _____ |
| Kulttuurieroista johtuvat syyt | _____ |
| Uskonnolliset syyt | _____ |
| Sosiaaliset syyt | _____ |
| Oppimisvaikeudet | _____ |
| Jokin muu syy, mikä | _____ |
38. Miten suhtaudut maahanmuuttajaoppilaiden kulttuurista tai uskonnosta johtuviin ongelmiin, kuten musiikkitunnille osallistumiseen, suihkussa käymiseen liikuntatunnin jälkeen yms. ?
- _____
- _____
39. Pitäisikö valmistavan vaiheen opetuksen kestää nykyistä kauemmin? _____
- _____

40. Mitä tukitoimia koulussasi on maahanmuuttajaoppilaita varten?

S2-opettaja____, kouluavustaja____, omankielen opettaja____, joku muu____

41. Osallistuvatko maahanmuuttajaoppilaat kaikille oppitunneille? Kyllä____, jos eivät, niin mille oppitunneille he eivät osallistu? _____

Mitä lisäjärjestelyjä tästä aiheutuu? _____

42. Onko koulussasi yhteisiä periaatteita maahanmuuttajaoppilaiden arviontia varten?

Ei____ Kyllä, minkälaisia? _____

43. Testataanko maahanmuuttajaoppilas koulussanne ennen hänen sijoittamistaan tietylle luokka-asteelle? _____

44. Saatto koulun muilta opettajilta tarvitessasi apua maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen liittyvissä ongelmissa? _____

45. Miten monikulttuurisuus on huomioitu koulusi opetussuunnitelmassa? _____

46. Minkälaisia kehittämisohdotuksia maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen hoitamiselle voisit antaa? _____

47. Oletko tyytyväinen Turussa toteutettuun maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyihin?

Mikäli olet valmis tämän lisäksi myös haastatteluun, kirjoita tähän nimesi ja yhteystietosi.

KIITOS VAIVANÄÖSTÄSI!

LIITE 3. TEEMAHAASTATTELURUNKO

1. Valmiudet

- Minkälaiset maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen liittyvät valmiudet sinulla mielestäsi on?
- Minkälaista monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta olet saanut?
- Onko maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta saamasi kokemus antanut sinulle lisää valmiuksia?
- Minkälaisia lisävalmiuksia /lisäkoulutusta kaipaisit?
- Minkälaiset valmiudet mielestäsi koulullasi on monikulttuurisuutta ajatellen?

2. Kokemukset

- Miten maahanmuuttajaoppilaiden tulo luokkaasi on vaikuttanut työhösi? Minkälaisia muutoksia monikulttuurisuus on tuonut työhösi, ammatilliseen kehittymiseen ja opettajuuteen yleensä?
- Minkälaisissa asioissa olet kohdannut ongelmia työskennellessäsi maahanmuuttajaoppilaiden kanssa? Kerro esimerkki ongelmasta / esimerkkejä ongelmista. Mistä nämä ongelmat mielestäsi johtuvat? Miten näitä ongelmia voisi ratkaista?
- Huomioitko oppilaan kulttuuritaustaa opetuksessasi? Jos huomioit, niin miten?
- Miten maahanmuuttajaoppilaat ovat sopeutuneet luokkaasi?
- Miten yhteistyö maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa toimii?
- Oletko kohdannut arvoriitoja maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa kasvatustavoitteissa tai muissa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa? Jos olet, niin minkälaisia?
- Pohditteko opettajien kanssa yhdessä maahanmuuttajaoppilaisiin liittyviä asioita? Kerro esimerkkejä.

3. Asenteet

- Miten viihdyt työssäsi? Onko maahanmuuttajaoppilaiden tulo vaikuttanut viihtymiseesi?
- Miten suhtaudut maahanmuuttajaoppilaiden erilaiseen uskontoon tai kulttuuriin? Miten nämä pitäisi huomioida koulussa vai pitäisikö? Kerro esimerkkejä, (huivin käyttö liikuntatunneilla, suihkussa käynti, musiikkitunnit, juhlat ym.)
- Miten suomalaisoppilaat suhtautuvat maahanmuuttajaoppilaisiin?
- Miten kouluyhteisössä yleisesti suhtaudutaan maahanmuuttajaoppilaisiin? Koetko itse olevasi samaa mieltä vai koetko ristiriitaa?

4. Monikulttuurisuuskasvatuksen toteutuminen ja kehittäminen

- Minkälainen on mielestäsi monikulttuurinen koulu? Minkälaista on mielestäsi monikulttuurisuuskasvatus? Miten monikulttuurisuuskasvatus mielestäsi toteutuu omassa koulussasi? Kerro esimerkkejä?
- Minkälaisia oppimistavoitteita maahanmuuttajaoppilaille tulisi asettaa? Miten maahanmuuttajaoppilaita on koulussasi arvioitu? Miten maahanmuuttajaoppilaita pitäisi mielestäsi arvioida?
- Miten maahanmuuttajaoppilaiden opetusta ja monikulttuurisuutta voitaisiin kehittää koulussasi / kunnan tasolla?

LIITE 4. HAASTATTELUAINEISTON TEEMAT JA LUOKITUKSET

TUTKIMUSONGELMA	TEEMA	LUOKITUS
1. Minkälaisia monikulttuurisuuden liittyviä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia opettajilla oman käsityksensä mukaan on?	Valmiudet:	
	A. Opettajan valmiudet	Koulutus Kokemuksen kautta tullut valmius
	B. Koulun monikulttuurinen valmius	S2 –opettaja koulussa Tukiopetus Oman kielen opetus
2. Minkälaisia kokemuksia opettajilla on monikulttuuristen oppilaiden opettamisesta?	C. Lisäkoulutuksen tarve	Eri kulttuurien ja uskontojen tuntemus Pedagoginen koulutus Vanhempien kohtaamiseen liittyvä koulutus Englannin kielen kurssit
	Kokemukset:	
	A. Työmäärän lisääntyminen	Työmäärän lisääntyminen suhteessa maahanmuuttajaoppilaiden määrään Yksilöllisen ohjauksen tarve Erialaisten asioiden selvittely
	B. Työn haastavuus	Rasittavuus lisääntynyt Haasteellisuus lisääntynyt
	C. Maahanmuuttajaoppilaiden integroituminen luokkayhteisöön	Sopeutuminen erilaista integroitumiseen vaikuttavia tekijöitä maassaoloaika suomenkielen taito luokka-aste kodin ja koulun yhteistyö luokkakoko mamu-oppilaiden määrä luokassa akkulturaatioasenteet
	Opettajien kohtaamia ongelmia:	
	A. Kielitaito	Ymmärtämisen vaikeus Kommunikointivaikeudet Oppimistavoitteiden saavuttaminen Sopivan oppimateriaalin puuttuminen Oppimisvaikeuksien havaitseminen
	B. Kulttuurierot	Liikuntatunnit Musiikkitunnit Kiusaaminen

TUTKIMUSONGELMA	TEEMA	LUOKITUS
	C. Yhteistyö kodin ja koulun välillä	Kommunikointi Vanhempien ja opettajan näkemyserot Koulukulttuuriset erot Arvoristiriidat
	Työhön tulleita muutoksia:	
	A. Yksilölliset muutokset	Opettajan arvot ja asenteet Oman työn reflektointi Ammatillinen uudistuminen Monikulttuurinen kompetenssi Viihtyvyys Haasteellisuus Kulttuurinen tietoisuus
	B. Yhteisölliset muutokset	Opettajien välisen yhteistyön lisääntyminen Työyhteisön tuki
3. Minkälaisia monikulttuurisuuden liittyviä asenteita opettajilla on?	C. Ulkopuolinen toimintaympäristö (vanhemmat)	Englannin kielen käyttö Tulkin käyttö
	Asenteet:	
	A. Assimiloiva asenne	Stereotyyppinen ajattelu Kielteinen ajattelu oppilaista Ennakkoluuloja Rasistisia piirteitä Turhautuneisuus Uupumus Oppilaat ongelmia
	B. Ei kulttuurien huomiointia	Samankaltainen asennoituminen kaikkiin oppilaisiin Epävarma
	C. Integroiva asenne	Empaattisuus Suvaitsevaisuus lisääntynyt Pitävät maahanmuuttajaoppilaista Opettavat maahanmuuttajaoppilaita mielellään

TUTKIMUSONGELMA	TEEMA	LUOKITUS
4. Minkälaisia käsityksiä opettajilla on monikulttuurisuuskasvatuksesta?	Monikulttuurisuuskasvatus	
	A. Monikulttuurinen koulu	Ei kulttuurien huomioimista Maahanmuuttajaoppilaat Suomalaisen koulukulttuurin korostaminen Eri kulttuurien huomioiminen Suvaitsevaisuuskasvatus Kulttuuri-identiteetin tukeminen Monikulttuurinen näkökulma
	B. Monikulttuurisuuskasvatuksen toteutuminen	Asimiloiva kasvatus Suvaitsevaisuuskasvatus Integroiva kasvatus
	C. Oppimistavoitteet ja arviointi	Oppimistavoitteet Arviointi